



REBESCOLAR

REVISTA BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR



SETEMBRO DE 2021



EDIÇÃO ESPECIAL

EDITORES

DANIEL CARREIRA FILHO
DANIEL TEIXEIRA MALDONADO
LUIZ SANCHES NETO
WALTER ROBERTO CORREIA

PRODUÇÃO DIGITAL

EDUARDO TARONI ALEO

SETEMBRO DE 2021
EDIÇÃO ESPECIAL
CENTENÁRIO DO PROFESSOR PAULO FREIRE

SUMÁRIO**EDITORIAL**

POR UMA EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR RADICALMENTE DEMOCRÁTICA	PG 04
Daniel Teixeira Maldonado	
EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR CRÍTICA E EDUCAÇÃO LIBERTADORA: REPOSICIONAMENTO PELA PEDAGOGIA DO OPRIMIDO NO PROCESSO DE DESCOLONIZAÇÃO CURRICULAR	PG 06
Fabiano Bossle	
PEDAGOGIA CRÍTICO-EMANCIPATÓRIA E PAULO FREIRE	PG 20
Elenor Kunz	
EXPERIÊNCIAS POLÍTICO-PEDAGÓGICAS PROGRESSISTAS NA EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR	PG 30
Daniel Teixeira Maldonado	
POSSIBILIDADES PARA UM CURRÍCULO CRÍTICO-LIBERTADOR DE EDUCAÇÃO FÍSICA À LUZ DE FREIRE	PG 51
Luiz Renato Assunção Vieira	
Juliana Rezende Torres	
EM DEFESA DE UMA EDUCAÇÃO FÍSICA POPULAR: UMA REFLEXÃO INSPIRADA EM PAULO FREIRE E FRANTZ FANON	PG 66
Cláudio Aparecido de Sousa	
Elisabete dos Santos Freire	
POR UMA EDUCAÇÃO FÍSICA PROBLEMATIZADORA	PG 78
Uirá de Siqueira Farias	
Graciele Massoli Rodrigues	
A INTERSECCIONALIDADE DO MEDO E DA OUSADIA NO RETORNO ÀS AULAS PRESENCIAIS DE EDUCAÇÃO FÍSICA EM TEMPOS PANDÊMICOS	PG 89
Raphaell Moreira Martins	
O ESPAÇO DE ESCUTA INSPIRADO EM CARTAS PEDAGÓGICAS: O EXERCÍCIO DO DIÁLOGO ESCRITO NAS AULAS DE EDUCAÇÃO FÍSICA	PG 106
Bruna Gabriela Marques	
Diego Pinto Jaboís	
Mesaque da Silva Correia	
EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR E PAULO FREIRE: UM REENCONTRO COM A EXPERIÊNCIA EXISTENCIAL	PG 117
Leandro Oliveira Rocha	
Márcio Cardoso Coelho	
Samuel Nascimento de Araújo	
EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR E O LEVANTAMENTO DO UNIVERSO TEMÁTICO EM TEMPOS DE PANDEMIA	PG 130
Priscila Errerías Bonfietti	
Elaine Prodócimo	
A DIALOGICIDADE NA EXPERIÊNCIA AUTOFORMADORA DE SUPERVISÃO NO PIBID EDUCAÇÃO FÍSICA DO IFCE: A UNIÃO MATIZADA EM PAULO FREIRE	PG 146

**Samara Moura Barreto de Abreu
Silvia Maria Nóbrega-Therrien
Ana Clícia Freitas Guedes
João Eduardo Santos Nogueira**

**A EDUCAÇÃO FÍSICA EM DIÁLOGO COM PAULO FREIRE:
CAMINHOS PARA (RE)EXISTIR EM TEMPOS DE PANDEMIA
RUMO AO ESPERANÇAR**

PG 159

**Halisson Mota Cunha
Liana Lima Rocha
Maria Eleni Henrique da Silva**

**INVESTIGANDO AS RELAÇÕES COM OS SABERES NECESSÁRIOS
À PRÁTICA EDUCATIVA: REFLEXÕES DOS SUJEITOS DA
APRENDIZAGEM EM EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR**

PG 173

**Emmanuelle Cynthia da Silva Ferreira
Cyntia Emanuelle Souza Lima
Luiz Sanches Neto
Luciana Venâncio**

EDITORIAL**POR UMA EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR RADICALMENTE DEMOCRÁTICA**

Pela primeira vez na vida me sinto nervoso para escrever um texto. Já senti esse frio na barriga quando falei a primeira vez para um grupo de pessoas em um evento ou na minha primeira aula na escola. Todavia, sinto um misto de satisfação por participar da organização de uma edição especial da Revista Brasileira de Educação Física Escolar (REBESCOLAR) em comemoração ao centenário de Paulo Freire e uma tristeza profunda pelo autoritarismo que vai ser fortalecendo no território brasileiro com um governo reacionário e neoconservador. Digito essas palavras também em um momento onde mais de 550 mil pessoas perderam a vida no Brasil por conta da COVID 19. Alguns amigos, conhecidos e familiares se foram antes da hora. Muitos que sobreviveram me desapontaram de uma forma tão intensa que cheguei a perder a fé em dias melhores.

Destarte, quando comecei a receber os textos que irão compor essa edição da REBESCOLAR reacendeu na minha alma e no meu coração um sinal de esperança por dias melhores. Meu encontro com o patrono da educação brasileira foi ainda na Licenciatura em Educação Física, quando uma professora solicitou uma pesquisa sobre o livro Pedagogia da Autonomia. Isso aconteceu no ano de 2007 e, desse momento até hoje, me aproximei e me afastei constantemente das contribuições teóricas de Paulo Freire. Sempre defendi que a prática político-pedagógica da Educação Física precisava ser inspirada pelas teorias críticas de currículo, mas não tinha ideia que o país em que nasci viraria de cima para baixo com um golpe jurídico-midiático-parlamentar, avanço das políticas neoliberais e a intensificação de um discurso fascista dos governantes de plantão. Desde 2016 vejo a democracia brasileira ser destruída, mas por incrível que pareça essa realidade nefasta me reaproximou do pensamento freireano.

Nesse contexto, temas como Educação Física Escolar problematizadora, libertadora, emancipatória, crítica, progressista, popular, dialógica e participativa foram debatidos nos artigos, apontando para outras epistemologias no debate curricular e da prática político-pedagógica do componente na Educação Básica. No meu processo formativo, cansei de escutar que o “DNA” dessa área estava vinculado com os saberes biológicos e fisiológicos, apartando as Ciências Humanas de todo e qualquer debate na produção de conhecimento científico.

Talvez, o recrudescimento do período democrático alavancou novamente o debate crítico e dialógico da área, apontando para a criação de um movimento crítico-libertador da Educação Física Escolar brasileira. Com toda a certeza, o movimento renovador da década de 1980

contribuiu e muito com o que produzimos no século XXI, mas reposicionamos esse debate com as experiências educativas das professoras e dos professores que se encontram nas escolas brasileiras, trazendo outro sentido e significado para a luta relacionada com a construção de uma sociedade equitativa, diversa e que respeite os valores da democracia.

Se eu pudesse te encontrar hoje professor Paulo Freire, eu diria para o senhor que não temos muito para comemorar nos seus 100 anos, mas sem as suas contribuições seria impossível viver e produzir saberes críticos, revolucionários e progressistas nesses tempos. O senhor politizou o debate da Educação Física Escolar, mostrando que o menino popular possui um potencial cultural enorme para transformar a realidade das periferias desse país, enfatizou a importância de se conscientizar com densidade sobre a realidade vivida pelos grupos oprimidos, apresentou a essência de uma formação humana e dialógica para a classe trabalhadora, possibilitou que nunca deixássemos de acreditar em inédito-viáveis em contextos educativos cada vez mais precários e autoritários.

Eu diria olhando nos seus olhos que sem os seus escritos a minha vida teria perdido o sentido. Por conta de tudo que aprendi contigo me encho de esperança para continuar lutando com a lente dos grupos oprimidos, transformando o pensamento freireano, combatendo as desigualdades sociais, valorizando as diferenças culturais, respeitando os valores democráticos e aceitando que sou um ser contraditório que muitas vezes se perde na luta, mas se encontra novamente na vida de um educador que foi exilado, preso, impedindo de falar o que pensava, humilhado, mas deixou a sua marca histórica na vida de muitos sujeitos. Ninguém vai poder tirar da minha alma a emoção de ler Paulo Freire.

Desejo que os leitores e as leitoras se emocionem como eu ao ler os artigos que fazem parte dessa edição da REBESCOLAR e que o movimento crítico-libertador que se consolida com esses textos ganhe força nas Universidades, nas escolas, nos projetos sociais e em todos os ambientes educativos em que possamos ampliar a leitura crítica de mundo dos/das estudantes sobre as práticas corporais, buscando a sua conscientização e a transformação social. Ninguém vai calar a nossa voz. É momento de se unir contra toda e qualquer forma de opressão e discriminação. Vocês me mantiveram vivos. Espero que esse texto ajude a manter todos e todas nessa luta.

Finalizo esse editorial dizendo que espero no futuro viver, ver e produzir uma Educação Física Escolar radicalmente democrática. Sem Paulo Freire, essa utopia seria impossível!!!!

São Paulo, 29 de julho de 2021.

Daniel Teixeira Maldonado

EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR CRÍTICA E EDUCAÇÃO LIBERTADORA: REPOSICIONAMENTO PELA PEDAGOGIA DO OPRIMIDO NO PROCESSO DE DESCOLONIZAÇÃO CURRICULAR

Fabiano Bossle¹

“Ô meu corpo, faça sempre de mim um homem que questiona”.

(FRANTZ FANON, 2008, página 191)

RESUMO

Este artigo trata da Educação Física Escolar e da Educação Libertadora de Paulo Freire. Para tal, foi delimitada uma pergunta, na condição de uma problematização do conhecimento: como a Educação Libertadora de Paulo Freire nos inspira / nos desafia ao reposicionamento da Educação Física Escolar crítica? Fundamentalmente a partir da obra seminal Pedagogia do Oprimido, emergiram quatro apontamentos temáticos para sulear as reflexões: 1) da análise de conjuntura à leitura de mundo; 2) [...] e a “educação bancária” segue viva e forte no processo de colonização curricular; 3) as palavras e as práticas corporais do mundo do estudante; 4) descolonizar a educação, descolonizar os currículos e a Educação Física Escolar – compromisso político pedagógico para uma Educação Libertadora.

Palavras-Chave: Educação Física Escolar. Educação Libertadora. Pedagogia do Oprimido.

ABSTRACT

This article treat with the School Physical Education and the Liberating Education of Paulo Freire. To this end, a question was delimited, on the condition of a problematization of knowledge: how Paulo Freire's Liberating Education inspires / challenges us to the repositioning of critical School Physical Education? Fundamentally from the seminal work Pedagogy of the Opressed, four thematic notes emerged to guide the reflections: 1) from the analysis of the situation to the reading of the world; 2) [...] and “banking education” remains alive and strong in the process of curricular colonization; 3) the words and bodily practices of the student's world; 4): decolonize education, decolonize curriculum and School Physical Education - political and pedagogical commitment to a Liberating Education.

Key-Words: School Physical Education. Liberating Education. Pedagogy of the Opressed.

PALAVRAS PARA COMEÇAR

Este texto foi produzido a partir de um encontro com colegas de uma disciplina do Programa de Pós-Graduação em Educação Física da Faculdade de Educação Física (FEF) da

¹ Professor Associado da Escola de Educação Física, Fisioterapia e Dança (ESEFID) da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS). Professor Permanente do Programa de Pós-Graduação em Ciências do Movimento Humano atuando na linha de pesquisa Formação de Professores e Prática Pedagógica. Pós-doutorado em Ciências do Movimento Humano pela UFRGS (2010). Doutorado em Ciências do Movimento Humano pela UFRGS (2008). Mestrado em Ciências do Movimento Humano pela UFRGS (2003).

Universidade de Campinas (UNICAMP)². O desafio em refletir as possibilidades progressistas e críticas da Educação Física Escolar têm me provocado em estudar e pesquisar a perspectiva da Educação Libertadora de Paulo Freire faz algum tempo. E para isso, esclareço que as reflexões compartilhadas nesta produção emergem, fundamentalmente, das leituras do livro *Pedagogia do Oprimido* (FREIRE, 1970) e de alguns outros autores que problematizam os temas da opressão e da colonização e, de seus desdobramentos e implicações nas ciências, nos conhecimentos, nas culturas, na política e na Educação. Essa atitude política e epistemológica é coletiva e compartilhada nas pesquisas que produzimos.

Quero dizer com isso que com esse texto eu represento meus colegas de grupo de pesquisas, o Didática e Metodologia do Ensino da Educação Física (DIMEEF) e os conhecimentos produzidos em cada uma das investigações de mestrado e doutorado. Sobretudo, de uma posição política da atividade científica que é delimitada por uma clareza sobre, afinal, “*a quem nós servimos com a nossa ciência*”, que foi uma questão proposta pelo Paulo Freire num texto publicado no livro de Carlos Rodrigues Brandão (1981). E essa questão também foi suleadora de um capítulo que escrevemos (BOSSLE et al, 2020a) no livro “*Por uma Perspectiva Crítica na Educação Física Escolar: ensaiando possibilidades*” (VON BROROWSKI; MEDEIROS; BOSSLE, 2020). Justamente porque essas questões também orientam nossas curiosidades em relação às narrativas e teorias que foram generosamente compartilhadas pelo Paulo Freire, tanto quanto à nossa *práxis*, na escola e na vida, interpretando as realidades, compreendendo o mundo para transformar ele num lugar e num tempo de mais humanidade, justiça social e justiça curricular. Esse movimento faz parte de um processo no qual a reflexão e a ação vão mesmo se constituindo como elementos que são basilares de uma educação que se propõe ser libertadora. Daí que nós não fazemos isso sozinhos, isolados e indignados à distância dos fenômenos, de uma forma neutra. Nós fazemos isso nos encontros nos quais nos conectamos intersubjetivamente pelo compromisso de ser mais, aprendendo uns com os outros.

Nesse sentido, compreender as nossas próprias experiências com a Educação Física e com a instituição social escola é fundamental para a Educação Libertadora. Por exemplo, partindo dos 13 anos na condição de estudante da Educação Básica, para minha experiência de 20 anos de magistério na condição de professor de Educação Física na escola, na Educação Básica, os 4 anos de formação inicial, os 9 anos de formação na Pós-Graduação, os 9 anos de orientação de

² Palestra “Educação Física Escolar e Educação Libertadora de Paulo Freire” proferida no dia 28/04/2021 para os alunos da disciplina FF156 - Seminários Avançados em Educação Física Escolar do Programa de Pós-Graduação em Educação Física da Universidade Estadual de Campinas, ministrada pela Professora Doutora Elaine Prodócimo.

estudantes de mestrado e doutorado, os 20 anos de Ensino Superior e os 34 estudando Paulo Freire e Educação Libertadora (desde 1987), esse percurso tem revelado a compreensão da história como possibilidade (FREIRE, 1996), e não na condição definitiva e determinista de que ela, história, é a versão oficial, desconsiderando as narrativas das experiências dos grupos historicamente desassistidos, silenciados e negados. Compreender a história, e esses 521 anos de colonização e as suas implicações na Educação e na Educação Física Escolar, é fundamental para reposicionar nossas próprias experiências como parte da história que estamos escrevendo nos desafios que se colocam para uma renovação progressista da Educação Física Escolar (BOSSLE, 2020b), e eu reitero, também, pela Educação Libertadora de Paulo Freire.

Ao assumir a Educação Libertadora do Paulo Freire como uma das possibilidades para reposicionar a transformação da Educação Física Escolar brasileira, eu reconheço as experiências valiosas de outras teorizações que também se inscrevem na convergência de um entendimento da história como possibilidade. E há uma história em nosso subcampo - subcampo que é um conceito defendido pela pesquisadora Jéssica Frasson (2020), ao delimitar a Educação Física Escolar na condição de um subcampo do campo Educação Física - que se materializa no reconhecimento das nossas experiências políticas, porque pedagógicas, com as realidades com o qual crianças, jovens e adultos em processo de escolarização, interpretam as manifestações da cultura corporal de movimento e produzem significados particulares do componente curricular. Então, para sulear o texto que apresento aqui, me posiciono a partir de uma pergunta, de uma problematização do conhecimento: *como a Educação Libertadora de Paulo Freire nos inspira / nos desafia ao reposicionamento da Educação Física Escolar crítica?*

Essa pergunta que eu apresento opera numa perspectiva de orientação analítico-reflexiva, mas, também se inscreve no campo das possibilidades gnosiológicas (FREIRE, 1977). Faço essa afirmação ao reconhecer as práticas educativas que são construídas no chão das escolas e o potencial emancipador das pessoas, fundamentalmente das professoras e dos estudantes, e das suas experiências mediadas por fenômenos ou objetos que são, nas palavras do Paulo Freire, cognoscíveis (*idem*) – que são das experiências de conhecer.

Para oferecer mais consistência às análises e reflexões aqui propostas, gostaria de acrescentar à pergunta suleadora do texto, uma cena da realidade da Educação Física Escolar brasileira: o meu colega Marcio Cardoso Coelho, que está realizando seu doutorado conosco, uma autoentografia sobre a negritude nas aulas de Educação Física Escolar, e que tem como referências centrais o Paulo Freire e o Abdias Nascimento, identificou em uma publicação de uma obra destinada ao componente curricular Educação Física, do 3º ao 5º ano, do Ensino Fundamental, e distribuído no Programa Nacional do Livro e Material Didático (PNLD) a atividade “capitão do

mato pega escravo”. Consta no texto que a brincadeira também pode ser encontrada com outro nome, o de “feitor pega escravo”. Então, o texto explica o que era o capitão do mato, o que era o feitor, e orienta que deve se escrever com giz no chão as palavras senzala e quilombo. A brincadeira consiste em organizar as crianças em três grupos, um de “capitães do mato”, outro grupo, na senzala e, outro, no espaço “quilombo”. Os “capitães do mato” devem perseguir os “escravos” que tentarem fugir da “senzala” para o “quilombo”. No texto ainda é apresentado que é possível trocar de papéis e que ela se constitui em atividade “lúdica”.

Feita a apresentação de uma cena da realidade da Educação Física Escolar brasileira e apresentada a pergunta norteadora do texto, deixo claro meu compromisso em retomar ambas ao final. Isto posto, passo a apresentar quatro apontamentos temáticos possíveis para uma Educação Física Escolar na perspectiva da Educação Libertadora de Paulo Freire, enfatizando sua condição de inacabamento e de permanente exercício de análise crítica, visto se constituir em interpretação particular:

Apontamento Temático 1: da análise de conjuntura à leitura de mundo

O sociólogo e cientista político Herbert de Souza, o Betinho, escreveu em 1984 o livro “análise de conjuntura”. Nele, define a análise de conjuntura como “uma leitura especial da realidade” e também, que ela não é somente parte da arte política como é, em si mesma, um ato político”. Assim, ele vai sugerir algumas categorias que orientam a análise do que está acontecendo nas cenas econômicas, políticas, sociais e eu incluiria aí, num ato de atrevimento, pedagógicas.

Uma análise de conjuntura seria um movimento inicial para entender os acontecimentos e as forças que atuam na realidade. O Brasil de 2021 convive com uma pandemia pela SARS-CoV-2 COVID 19, para a qual nos revelamos absolutamente despreparados no enfrentamento e que nos força aos cuidados da adoção do distanciamento social. Destarte, o ensino remoto se constituiu na forma possível para dar continuidade aos processos de formação na Educação Básica, no Ensino Superior e em nível de Pós-Graduação *Stricto Sensu*. Em um país que apresenta um abismo em termos de distribuição de renda, entre os poucos muito ricos e os muitos muito pobres, o estrato menos favorecido economicamente da população brasileira novamente se vê às margens das políticas públicas de acesso à educação, visto que as condições tecnológicas para o ensino remoto não são acessíveis para todos. É possível incluir nessa análise de conjuntura os efeitos da intensificação do trabalho docente na saúde dos trabalhadores em educação e as implicações didático-metodológicas nas práticas educativas não mais no chão das escolas, mas em frente aos computadores.

E a leitura de mundo para Paulo Freire é aquela que se coloca como desafio do conhecer o conhecer do outro em sua realidade, reconhecendo as subjetividades e mirando a intersubjetividade por uma compreensão do mundo, que precede a palavra (FREIRE, 1985). Na modalidade distanciada de ensino que estamos fazendo nesse momento de pandemia, a realidade dos grupos populares parece se colocar à margem de nossas possibilidades materiais objetivas para mediar o processo de leitura do mundo, visto que a ausência de planejamento e de políticas públicas desenvolvidas neste período, de modo geral, parecem não atender os grupos historicamente oprimidos.

Articular a análise de conjuntura com a leitura de mundo como parte da Pedagogia do Oprimido (1970), é um movimento importante para uma Educação que se pretende Libertadora, porque se trata da recuperação de sua humanidade. Há uma descoberta crítica das condições e das forças de opressão que vão se delineando historicamente como imposição de ser menos pelos campos da economia, da política, da Educação, da Educação Física Escolar e porque não dizer, da ciência.

Em uma tese de doutorado apresentada no ano passado, outro colega de grupo de pesquisa, Tiago Nunes Medeiros (2020), defendeu que para haver um reposicionamento crítico da Educação Física Escolar, de uma perspectiva crítica, é fundamental que se examine as forças de opressão e que demarcam uma posição definida historicamente para o componente curricular na escola. E é disso que pretendo falar nesse próximo apontamento temático.

Apontamento Temático 2: [...] e a “educação bancária” segue viva e forte no processo de colonização curricular

A leitura da Pedagogia do Oprimido de Paulo Freire (1970) reforça a tese de que estudar é uma tarefa difícil, que requer uma atitude crítica sistemática e uma disciplina intelectual que somente se adquire com a prática (FREIRE, 1985). Pois é justamente na construção dessa atitude crítica que Paulo Freire entende que a educação bancária não emerge, ou seja, quanto mais as classes populares desvelam/descobrem a realidade objetiva e sentenciada como dada pela história, como uma versão definitiva dos tempos e lugares de opressão e sobre o qual devem produzir uma ação transformadora, tanto mais produzem condições de se apropriar dela criticamente. Obviamente que na atual conjuntura esse pensar encharcado de legitimidade se torna perigoso!

Mas desde a chegada dos jesuítas por essas terras que a educação se impõe como forma de negação dos saberes, práticas e relações com o mundo dos grupos historicamente oprimidos, em detrimento de uma educação que privilegia uma racionalidade epistemológica do colonialismo

ocidentalocêntrico (SANTOS, 2019). É verdade que a legislação brasileira avança com passos de formiga para demarcar a educação como um direito, o que é uma importante revisão da negação que até pouco tempo atrás pesava de maneira desumana sobre gêneros e grupos étnicos. É inegável que as políticas afirmativas de cotas possibilitaram a inclusão de grupos historicamente excluídos dos processos de educação formal. Contudo, como têm feito isso? Como, de fato, têm tratado esses grupos no processo formal de acesso ao conhecimento? Qual ou quais conhecimentos e práticas têm sido privilegiados? Como pergunta brilhantemente Michael Apple (1997), “o conhecimento de quem é mais valioso”?

Essas questões me remetem a pensar o currículo. Obviamente, não somente o reducionismo disciplinar de uma matriz curricular, mas também o conjunto de conhecimentos, práticas educativas e identidades pensadas numa perspectiva radicalmente descolonizadora e intercultural, e em sua potencial capacidade de libertação e transformação da sociedade por operar nas margens, com os grupos historicamente oprimidos.

Dentre minhas atividades na UFRGS, que incluem ensino e pesquisa da Educação Física Escolar, eu também sou tutor indígena. Eu realmente tenho orgulho de também ter essa função e ser desafiado a aprender diariamente com ela e sobre ela. Pois recentemente e com muito atraso, no semestre passado formamos o primeiro professor de Educação Física indígena, da etnia Kaingang, na Escola de Educação Física, Fisioterapia e Dança da UFRGS. Mas o percurso desse estudante indígena no Curso de Licenciatura em Educação Física foi marcado por dificuldades na compreensão de alguns conhecimentos. Ocorreram reprovações e o surgimento de sentimentos de depreciação por causa de um processo com o qual não se sentia pertencer. O currículo e o percurso a ser percorrido pelo então estudante indígena eram os mesmos de todos os outros estudantes do Curso. Salvo poucas exceções, as práticas educativas eram pensadas numa perspectiva didático-pedagógica única e em acordo com o que professores definiam, contemplando a autonomia que lhes cabe na universidade.

Esse estudante indígena, hoje professor de Educação Física, realizou todo o curso sendo também professor e diretor de escola indígena, no entorno de Porto Alegre. Seu percurso é marcado pela apreensão do mundo da cultura e da escola indígena, numa aldeia kaingang, e pela formação numa Educação Física oferecida pela UFRGS. Não raras vezes, pensou em desistir (...). O que por um lado, forçaria de maneira intensa as discussões sobre a educação desses grupos étnicos na Universidade e, por outro, o absoluto fracasso da política curricular pensada para esses sujeitos.

Navegando pelas redes sociais no final de dezembro de 2020, eu encontro uma matéria num jornal do Pará, cujo título foi “Educador Defende Currículo Diferenciado”. O Marcos Vinicius da Costa Lima, pesquisador do projeto Nova Cartografia Social da Amazônia, na

Universidade Federal do Pará (UFPA), de acordo com a matéria, defendeu o enfrentamento da evasão escolar pelos indígenas que não conseguem acompanhar as linguagens dos professores não indígenas, com a implementação de unidades de ensino multilinguísticas e com matrizes curriculares diferenciadas para esses grupos no espaço urbano. De acordo com ele: “[...] as instituições de ensino precisam se adequar às novas demandas de povos e comunidades tradicionais de comunicação corporal – comportamento transcultural e interpessoal) e verbal multilíngue, que escolheram viver nos espaços das cidades [...]”.

Eu entendo que essa questão é importante para a descolonização dos currículos. Os exemplos que apresentei reforçam a cristalização do ensino de caráter homogeneizador e que privilegia conhecimentos e práticas de certos grupos, negando a todos os outros grupos a possibilidade de ter contemplada as suas formas de ler o mundo, suas culturas, seus signos e símbolos próprios de suas linguagens e manifestações, ou seja, de serem eles mesmos e de serem mais (FREIRE, 1970). Algumas pessoas defendem que para aprender inglês, é preciso pensar em inglês. Correto. Mas quando tratamos do aluno indígena, por exemplo, não ouço com a mesma propriedade e ênfase a defesa de que precisamos aprender as linguagens Kaingang, Guarani, Xogleng, Charrua, Kariri Xocó, Krenak, Patachó, Karipuna, Macuxi, Guajajara, e tantas outras. Ou ainda, a ancestralidade das diferentes linguagens Africanas e, também, da Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS), por exemplo.

Dessa forma, eu reitero a atualidade e a relevância da Educação Libertadora de Paulo Freire, pela Pedagogia do Oprimido, e em oposição à uma educação bancária, que ainda se encontra entranhada na própria constituição da identidade educacional brasileira e que tem servido bem de instrumento de exclusão dos grupos historicamente oprimidos. E isso tem ocorrido principalmente porque os currículos seguem reproduzindo a lógica de colonização da norma epistemológica dominante (SANTOS; MENESES, 2010), reforçando práticas científicas engendradas nas práticas sociais naturalizadas na invasão cultural, pela cultura do silêncio (FREIRE, 1979). E por mais que em alguns momentos os currículos tenham contemplado expressões e o direcionamento para atitudes progressistas e críticas, parecem não conseguir se livrar da herança e perpetuação de uma educação bancária, descolada e deslocada da realidade do mundo do estudante, de sua experiência existencial, para depositar nesses estudantes os conteúdos de uma narrativa imposta pelo conhecimento domesticador e opressor (FREIRE, 1970).

Apontamento Temático 3: as palavras e as práticas corporais do mundo do estudante

Se partimos do princípio fundante da Educação Libertadora de que ela é uma pedagogia não para o estudante, mas pedagogia dele, nossa compreensão remete ao reposicionamento por uma Pedagogia do Oprimido. E dele quer dizer exatamente que não há imposição, mas diálogo, e que isso não é meramente conceito, mas prática educativa construída com o estudante e suas significações a partir de suas experiências existenciais. As narrativas sempre generosas, repletas de humanidade e de consciência de libertação de Paulo Freire sobre suas experiências com a alfabetização das classes populares e grupos oprimidos, revelam possibilidades político-pedagógicas do letramento que supera a forma colonizadora da opressão da educação bancária.

Isto posto, daí emerge mais um aspecto importante, de que é pelas narrativas das experiências existenciais dos estudantes das classes populares e grupos historicamente oprimidos que vamos construir uma pedagogia deles, na mediação com os fenômenos que constituem tanto o pensar quanto as linguagens e manifestações da realidade do mundo deles. Talvez seja importante sublinhar que não é na teorização e nem no reducionismo da Pedagogia do Oprimido em método instrumental que a libertação vai emergir. Entendo que pelo reconhecimento do mundo pelo estudante e com o despertar de uma atitude crítica que conduz à conscientização e à racionalidade emancipadora e Libertadora.

Por exemplo, no documento “O Menino Popular e a Educação Física”, de 1989, Paulo Freire, então Secretário Municipal da cidade de São Paulo, escreve uma mensagem aos educadores da Rede Municipal de Ensino. Nela, Paulo Freire comunica a suspensão dos exames médicos dos estudantes como um pré-requisito para as aulas de Educação Física. Paulo Freire se posiciona na defesa de que os estudantes não podem ser submetidos a exercícios físicos extenuantes realizados nas aulas de Educação Física nas escolas, por entender que seria “uma prática pedagógica inadequada” (FREIRE, 1989). A preocupação de Paulo Freire era, no final dos anos 1980, com a realização de atividades nas aulas de Educação Física que não alcançassem as significações do universo cognoscente dos estudantes das classes populares, por isso, a mensagem é dirigida aos professores de Educação Física da Rede de Ensino da cidade de São Paulo à época.

Talvez seja importante retomar que é nesse tempo que estão ocorrendo movimentos políticos de rompimento com formas opressivas de estado e de renovação democrática no Brasil, tanto quanto, inspirando ou se articulando concomitantemente com os movimentos de renovação progressista na Educação e na Educação Física brasileira. Na comunicação de Paulo Freire aos professores de São Paulo fica evidente a disposição para a construção de um outro projeto político-pedagógico de escola, no qual algumas práticas evidenciam a ausência de sentido na escola e com a educação das classes populares, delas, não para elas.

Um outro destaque é de que a crítica de Paulo Freire não é, de maneira alguma, ao exercício físico, mas às formas desprovidas de uma pedagogia deles, estudantes. Inclusive, na sequência dessa mensagem, Paulo Freire (1989) esclarece que são os atletas que podem ser submetidos às condições de exercícios extenuantes em competições, não os estudantes das classes populares que frequentam as escolas públicas e que, de acordo com Freire, “as crianças populares teriam uma prática de atividades físicas que demandariam esforços bem maiores do que os praticados nas aulas de Educação Física” (FREIRE, 1989, p. 10). Logo, não há uma negação do exercício físico, mas a necessidade de rever o projeto e as pedagogias das classes populares – delas, não para elas.

E é desta forma que expressões como linguagem, palavra, corpo, pesquisa do universo vocabular/corporal, palavras geradoras/práticas corporais geradoras se constituem em importantes conceitos e também em relevantes aspectos da Pedagogia do Oprimido e da Educação Física Escolar na Educação Libertadora. O corpo na perspectiva da Pedagogia do Oprimido assume a consciência intencionada do mundo (FREIRE, 1970), logo, é corpo consciente que se materializa na prática problematizadora de suas relações com o mundo, por uma pedagogia dele em sua realidade – que é vocabular, que é corporal – e em oposição à uma consciência mecanizada da educação bancária, que o torna objeto de depósito de conteúdo. E aqui estou destacando de uma pedagogia problematizadora que entende os sujeitos, os estudantes, na condição da boniteza de um corpo consciente numa Educação Física que reconhece outros saberes, conhecimentos, práticas corporais e manifestações da cultura corporal do mundo das linguagens corporal e vocabular dos grupos populares e étnicos distintos que são oprimidos por uma racionalidade curricular persistentemente colonizadora. Paulo Freire não pensa o corpo fora das relações das pessoas com a realidade, pelo contrário, é a partir do que as pessoas estão vivendo que se desvelam relações com o corpo – e daí com as linguagens, o movimento, as práticas corporais, a cultura, e as manifestações da cultura corporal de movimento.

Defender a Educação Física Escolar na perspectiva da Educação Libertadora de Paulo Freire não significa, de forma alguma, entender os conceitos e aplicar o método. Eu entendo que significa um compromisso com a educação popular e com uma Pedagogia do Oprimido, não para ele. Não existem receitas! De uns tempos para cá, foram publicadas produções das experiências existenciais de estudantes das classes populares e de grupos étnicos distintos, sendo muito bem traduzidas por professoras e professores de Educação Física que se forjam na atitude crítica de uma renovação progressista da Educação Física Escolar. E eu tenho aprendido muito com eles sobre essas experiências narradas.

Como destaca muito bem o Tarcisio Mauro Vago no belíssimo prefácio do livro “Linguagens na Educação Física Escolar: diferentes formas de ler o mundo” (MALDONADO;

NOGUEIRA; FARIAS, 2021), a referida obra é “um partilhar de experiências” no qual o Vago identifica que há muito de Paulo Freire em todas as suas páginas, mesmo que as abordagens sejam diversas, distintas e talvez polissêmicas sobre as linguagens, entendidas pelos organizadores como representações culturais. De todas as formas, as palavras e as práticas corporais do mundo dos estudantes requerem um alinhamento à apreensão da realidade por uma Pedagogia do Oprimido, novamente, dele, não para ele. Esse deslocamento didático visa superar a colonização persistente do currículo colonizador e da educação bancária, e é no que Paulo Freire denominou de investigação do universo temático do povo (FREIRE, 1970), ou, o conjunto de seus temas geradores que implica uma articulação por dentro de uma teoria que orienta a metodologia sustentada na dialogicidade da Educação Libertadora. Citando pontualmente Paulo Freire, me permito ler o seguinte trecho: “[...] *o que se pretende investigar, realmente, não são os homens, como se fossem peças anatômicas, mas o seu pensamento-linguagem referido à sua realidade, os níveis de sua percepção desta realidade, a sua visão do mundo, em que se encontram envolvidos seus temas geradores*” (FREIRE, 1970, p. 117). Dessa forma, no esforço de uma síntese deste apontamento que tratou “das palavras e das práticas corporais do mundo dos estudantes”, é possível compreender que a Educação Libertadora opera na construção intersubjetiva do pensamento-linguagem da experiência existencial do estudante em sua realidade, na sua forma de ser no mundo.

Apontamento Temático 4: descolonizar a educação, descolonizar os currículos e a Educação Física Escolar – compromisso político pedagógico para uma Educação Libertadora

Para este último apontamento eu retomo o combinado inicialmente em articular a pergunta suleadora do texto, “como a Educação Libertadora de Paulo Freire nos inspira / nos desafia ao reposicionamento da Educação Física Escolar?”, com a cena da “brincadeira” intitulada “Capitão do Mato Pega Escravo”, apresentada num livro didático e amplamente distribuído pelo PNLD às escolas e aos professores de Educação Física do país. Para esse encerramento do texto, acrescento uma análise crítico-reflexiva para o apontamento temático, a partir de uma tese em construção sobre a descolonização da Educação Física Escolar.

Para tal, o reposicionamento da Educação Física Escolar se situa em acordo com um aspecto da análise de Valter Bracht (2019, p. 28), de que ela – Educação Física – precisa ser constantemente reinventada para não deixar de existir. Contudo, essa reinvenção, demarcada por um reposicionamento crítico, passaria por uma compreensão em profundidade das experiências existenciais dos estudantes nas escolas, em que fenômenos, signos e símbolos são compartilhados

e expressados na pluralidade das manifestações culturais e corporais das situações gnosiológicas produzidas nas aulas de Educação Física nas escolas, de modo que esse conhecimento opere numa perspectiva de transformação pelo conhecimento.

Uma análise de algumas produções científicas em periódicos, ou em dissertações de mestrado e teses de doutorado, provavelmente indicaria um conhecimento científico que circula sob determinadas pautas e orientações da ciência hegemônica. Já, a partir de uma outra perspectiva de análise, feita a partir das experiências existenciais dos encontros de estudantes e professoras com as realidades, lá do chão das escolas, apontariam - como têm apontado - a resistência das classes populares e grupos historicamente oprimidos em defesa das suas culturas e das suas manifestações corporais à imposição da invasão cultural pela racionalidade epistemológica do currículo colonizador e da “norma epistemológica dominante” (SANTOS; MENESES, 2010).

Uma parte expressiva dessa produção que leva em consideração às experiências existenciais tem se sustentando na perspectiva da Educação Libertadora de Paulo Freire, renovando por dentro, assumindo uma atitude crítica por uma pedagogia do oprimido, que é deles, e não para eles. O currículo colonizador encontra no discurso fatalista a aderência necessária à sua perpetuação, porque é desesperançoso e em oposição à esperança de uma renovação pelo reposicionamento de uma Pedagogia do Oprimido na Educação Física Escolar.

Esse processo de reposicionamento requer a atitude crítica para a descolonização da Educação, dos currículos e da Educação Física Escolar. Na atual racionalidade epistemológica dos currículos, dos conhecimentos disciplinarizados e organizados de maneira fragmentada e desconectada da realidade dos estudantes, e que recorre à estratégias e procedimentos didáticos legitimados por instituições e organizações internacionais que visam um processo de ampliação da colonização pelo conhecimento, evidenciamos uma narrativa da história como impossibilidade crescente para os grupos populares e historicamente oprimidos. Não somente os conhecimentos, mas as formas e as práticas curriculares reforçam no processo de escolarização a pedagogia da opressão, da dominação e da invasão cultural.

A cena da “brincadeira” intitulada “Capitão do Mato Pega Escravo”, apresentada no livro didático de ampla circulação nas escolas e para os professores e professoras de Educação Física do país, revela uma Educação, e obviamente, uma Educação Física Escolar, que naturalizou a colonização ao ponto de a consciência mecanizada e ingênua da realidade, se sobrepor à compreensão da história como possibilidade. A brincadeira além de negar uma das maiores tragédias da história da humanidade, de negar as lutas diárias dos negros por respeito e humanidade, tanto quanto por sua negritude, como defendeu Aimé Césaire (2020), como afirmação política e cultural em recusa à dominação colonial, reforça uma pedagogia do opressor,

daquilo que Fanon (2019) chamou de renovação do racismo pelo conjunto cultural que o informa e da colonização curricular em curso pela cultura do silêncio.

Esse é um dos exemplos que evidenciam a colonização das experiências no currículo e na Educação Física Escolar. Existem muitos outros que reforçam a racionalidade epistemológica da colonização que sustenta os currículos e as práticas disciplinares. Uma Educação Física Escolar na perspectiva da Educação Libertadora de Paulo Freire é descolonizadora porque é Pedagogia do Oprimido, dele, não para ele. Ela se pauta pela experiência existencial dos estudantes em sua relação de apreensão e leitura do mundo com os conhecimentos do componente curricular na escola, numa epistemologia existencial e demarcatória do reconhecimento e do reposicionamento dos grupos historicamente oprimidos e de suas formas particulares de ser no mundo, logo de “ser mais” (FREIRE, 1970), pela descolonização de um compromisso político-pedagógico da Educação Libertadora.

Por fim, a Educação Física Escolar na perspectiva da Educação Libertadora de Paulo Freire possibilita a compreensão de que um currículo colonizador é aquele em que o conhecimento, suas políticas e práticas, são desumanizadoras. A resistência ao projeto de currículo colonizador nos mobiliza de maneira esperançosa a reconhecer nas experiências existenciais dos oprimidos, o reposicionamento por outro currículo, que vise a transformação para outra sociedade. E nesse esperar de Paulo Freire, o processo de descolonização passa pelo reposicionamento do corpo dos brasileiros e das brasileiras numa perspectiva da história como possibilidade de leitura do mundo, da palavra, das linguagens dos oprimidos no currículo. E para esse movimento se constituir em nosso inédito viável (FREIRE, 1979) que repito a prece de Frantz Fanon (2008, p. 191) apresentada na epígrafe deste texto, “*Ô meu corpo, faça sempre de mim um homem que questiona*”.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- APPLE, M. W. Conhecimento Oficial. **A educação democrática numa era conservadora**. Petrópolis: Editora Vozes, 1997.
- BOSSLE, F. et al. “Sulear”: uma perspectiva de orientação epistemológica para a pesquisa qualitativa crítica na Educação Física Escolar. *In*: VON BOROWSKI, E. B.; MEDEIROS, T. N.; BOSSLE, F. (Orgs). **Por uma Perspectiva Crítica na Educação Física Escolar**: ensaiando possibilidades. Curitiba: Editora CRV, p. 17-32, 2020a.

- BOSSLE, F. A História como Tempo de Possibilidades... In: SILVA, M. E. H.; MARTINS, R. M. (Orgs.). **Pressupostos Freireanos na Educação Física Escolar: ação e movimento para a transformação**. Curitiba: Editora CRV, p. 17-22, 2020b.
- BRACHT, V. **A Educação Física Escolar no Brasil: o que ela vem sendo e o que pode ser** (elementos de uma teoria pedagógica para a Educação Física). (Coleção Educação Física). Ijuí: Editora UNIJUÍ, 2019.
- CÉSAIRE, A. **Discurso sobre o Colonialismo**. São Paulo: Veneta, 2020.
- COELHO, M. C. **Negritude, Educação Física Escolar e Educação Libertadora: notas autoetnográficas**. (Projeto de Tese de Doutorado qualificado e pesquisa em andamento com previsão de término em 2022). Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS). Escola de Educação Física, Fisioterapia e Dança (ESEFID). Programa de Pós-Graduação em Ciências do Movimento Humano (PPGCMH). 2021.
- FANON, F. **Pele Negra, Máscaras Brancas**. Salvador: EDUFBA, 2008.
- FANON, F. Racismo e Cultura. In: MANOEL, J.; LANDI, G. (Orgs.). **Revolução Africana: uma antologia do pensamento Marxista**. São Paulo: Autonomia Literária, p. 64-79, 2019.
- FRASSON, J. S. **Os Múltiplos Olhares sobre a Educação Física Escolar: um estudo com os grupos de pesquisa da Região Sul do Brasil**. (Tese de Doutorado). Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS). Escola de Educação Física, Fisioterapia e Dança (ESEFID). Programa de Pós-Graduação em Ciências do Movimento Humano (PPGCMH). 2020.
- FREIRE, P. **Pedagogia del Oprimido**. Montevideo/Uruguay: Tierra Nueva, 1970.
- FREIRE, P. **Extensão ou Comunicação?** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1977.
- FREIRE, P. **Conscientização: teoria e prática da libertação. Uma introdução ao pensamento de Paulo Freire**. São Paulo: Cortez & Moraes, 1979.
- FREIRE, P. Criando Métodos de Pesquisa Alternativa: aprendendo a fazê-la melhor através da ação. Em: BRANDÃO, C. R. (org.) **Pesquisa Participante**. São Paulo: Editora Brasiliense, p. 34-41, 1981.
- FREIRE, P. **The Politics of Education**. Culture, Power and Liberation. Massachusetts: Bergin and Garvey Publishers Inc, 1985.
- FREIRE, P. **Carta aos Professores de Educação Física**. Secretaria Municipal de Educação. Coordenadoria dos Núcleos de Ação Educativa – CONAE. Diretoria de Orientação Técnica – DOT. São Paulo: 1989.
- FREIRE, P. **Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa**. (Coleção Leitura). São Paulo: Paz e Terra, 1996.

MEDEIROS, T. N. **Análise Crítica do Posicionamento da Educação Física no Currículo do Ensino Médio Integrado de um Instituto Federal do Rio Grande do Sul.** (Tese de Doutorado). Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS). Escola de Educação Física, Fisioterapia e Dança (ESEFID). Programa de Pós-Graduação em Ciências do Movimento Humano (PPGCMH). 2020.

SANTOS, B. S. **O Fim do Império Cognitivo:** a afirmação das epistemologias do sul. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2019.

SANTOS, B. S.; MENESES, M. P. (Orgs). **Epistemologias do Sul.** São Paulo: Cortez, 2010.

SOUZA, H. J. **Como se Faz Análise de Conjuntura.** Petrópolis: Vozes, 1984.

VAGO, T. M. Para o Delicado Instante de uma Aula de Educação Física. *In:* MALDONADO, D. T.; FARIAS, U. S. NOGUEIRA, V. A. (Orgs). **Linguagens na Educação Física Escolar:** diferentes formas de ler o mundo. Curitiba: Editora CRV, p. 13-17, 2021.

VON BOROWSKI, E. B.; MEDEIROS, T. N.; BOSSLE, F. (Orgs). **Por uma Perspectiva Crítica na Educação Física Escolar:** ensaiando possibilidades. Curitiba: Editora CRV, 2020.

PEDAGOGIA CRÍTICO-EMANCIPATÓRIA E PAULO FREIREElenor Kunz³**RESUMO**

Apresentar um artigo na forma de um Relato de Experiência não é muito comum na literatura brasileira da Educação Física. Os motivos estão bem apresentados no próprio artigo. Para um momento tão especial como a comemoração dos 100 anos de um dos maiores pedagogos que o mundo conheceu – e é brasileiro – e pela importância que este educador teve na minha formação acadêmica, bem como à profissão de professor, Paulo Freire foi apresentado neste relato como parceiro em todos esses momentos importantes de estudos e da profissão que pude exercer ao longo de mais de 40 anos.

Palavras chaves: Pedagogia Crítico-Emancipatória; Educação Física; Paulo Freire.

ABSTRACT

Presenting an article in the form of an Experience Report is not very common in Brazilian Physical Education literature. The reasons are well presented in the article itself. For a moment as special as the celebration of the 100th anniversary of one of the greatest educators the world has known and he is Brazilian and, due to the importance that this Educator had in my academic training as well as with the profession of teacher, PAULO FREIRE, was presented in this report as a partner in all these important moments of study and profession that I have been able to exercise over more than 40 years

Key Words: Critical-Emancipatory Pedagogy; Physical Education; Paulo Freire.

INTRODUÇÃO

Depois de muitos anos sem o contato direto com as Teorias da Educação, em especial com a Pedagogia dialógica de Paulo Freire, não me sinto em condições de teorizar ou aprofundar uma teoria deste grande pedagogo brasileiro. Procurarei então, para a finalidade deste artigo, apresentar um pequeno Relato de Experiência, pelos seguintes motivos: 1) meu primeiro encontro com a obra *Pedagogia do Oprimido* de 1973; 2) o “desencontro” com a pedagogia de Paulo Freire no mestrado, em 1982; 3) o reencontro com a mesma pedagogia no Doutorado na Alemanha entre 1984 e 1987; 4) os dois encontros com o grande pedagogo em pessoa; e 5) os estudos, seminários e dissertações com a temática da Pedagogia Freireana.

PEDAGOGIA DO OPRIMIDO – 1973

“A educação jamais será neutra, ou seja, ou ela conduz para domesticação ou para libertação” (P. Freire, 1974)

³ Professor aposentado da UFSC/UFSM. E-mail: elenkunz@terra.com.br

Entrei no curso de Educação Física em 1972, na cidade de Cruz Alta, RS. Esse curso oferecia prioritariamente, como todos naquela época, o que mais admirava, o esporte, especialmente o esporte de competição e de rendimento. Meus colegas eram, na sua grande maioria, atletas ou ex-atletas; eu mesmo era atleta ativo do Atletismo. Nossos professores também tinham, na maioria, perfil de atleta ou treinador.

Após o primeiro ano de curso, senti falta de uma melhor e maior fundamentação pedagógica para o que seria minha profissão de professor de Educação Física Escolar; aliás, já iniciada no mesmo ano da entrada para o referido curso.

Atuei como professor de Educação Física em escolas particulares e públicas do município de Ijuí, RS e, embora com o curso de formação profissional em Educação Física ainda em andamento, e com um grande número de horas-aula nas escolas, tive a coragem e ousadia de inscrever-me numa disciplina do curso de pedagogia da FIDENE, hoje UNIJUÍ. A disciplina tratava justamente da *Pedagogia do Oprimido* de Paulo Freire. Passei então a ler, estudar e escrever um trabalho sobre o tema para a conclusão da disciplina. A FIDENE/UNIJUÍ era uma instituição fundada nos anos 60 por uma organização religiosa, a Congregação dos Capuchinhos; e, desde sua origem, tinha uma clara opção pela política de esquerda. Por esse motivo ela continuava, especialmente no curso de pedagogia, com as propostas pedagógicas desenvolvidas por teóricos considerados de esquerda, embora todo o controle exercido pela ditadura militar, que naqueles tempos proibia rigorosamente qualquer ensino, literatura ou discurso de esquerda. Paulo Freire era considerado teórico e pedagogo de esquerda, por isso foi mandado para o exílio.

O fato de ter a possibilidade, em pleno período da ditadura militar, de ler a principal obra de Paulo Freire, foi um privilégio muito grande e, como mais adiante vou me referir, foi a salvação do meu doutoramento na Alemanha, 15 anos depois.

DESENCONTRO COM A PEDAGOGIA DE PAULO FREIRE NO MESTRADO

Esse relato, na verdade, eu gostaria de deixar de fora, embora fosse também uma aprendizagem importante na minha trajetória acadêmica. Fui um dos primeiros professores de escola a entrar num mestrado em Educação Física no Brasil, no ano de 1982, no Centro de Educação Física e Desportos da Universidade Federal de Santa Maria, RS. Tinha um receio muito grande de não conseguir acompanhar os estudos dos colegas que já eram quase todos professores universitários.

Uma das disciplinas que nos foi ofertada aconteceu no Programa de Pós-graduação em Educação daquela instituição, e o tema era Teorias da Educação. Logo imaginei que teria um

reencontro com a teoria de Paulo Freire e, melhor preparado que a dez anos antes em Ijuí, poderia tirar maior proveito.

Mas qual foi nossa surpresa – digo nossa porque éramos dois de dez alunos daquele curso que esperávamos um estudo sobre o pedagogo brasileiro, o outro colega era Valter Bracht – quando foi nos apresentado então os autores que iríamos estudar e ... nada de Paulo Freire. O meu colega anteriormente citado e, diga-se de passagem, já destaque naquele curso, questionou a professora da disciplina pela ausência do brasileiro. O argumento foi de que ela não havia estudado esse autor.

Então foi assim... Estudamos Skinner, Ausubel, Piaget, Dewey, entre outros, e nenhum pedagogo ou educador brasileiro. Foi por isso, para mim, um verdadeiro desencontro com a teoria de Paulo Freire que tinha iniciado no curso de pedagogia da Unijuí. Mal sabia eu naquela época que o livro *Pedagogia do Oprimido* não era a única obra do autor, tampouco da sua abrangência para o mundo, que fui descobrir poucos anos depois no meu doutoramento.

REENCONTRO COM AS OBRAS DE PAULO FREIRE NO DOUTORADO NA ALEMANHA ENTRE 1984 E 1987

Meu doutoramento aconteceu na Universidade de Hannover, Instituto de Ciências do Esporte, vinculado ao Centro de Ciências Humanas e Sociais da cidade de Hannover, na Alemanha. A orientação ficou a cargo do Prof. Dr. Andreas Heinrich Trebels, cuja formação, além de Esportes (Educação Física), era também em Língua Alemã e Filosofia, sendo sua formação de pós-graduação neste último curso. O início do curso aconteceu em outubro de 1984 e foi concluído em dezembro de 1987. De abril de 1984 a setembro do mesmo ano realizei estudos da língua alemã na cidade de Göttingen.

Para o relato desta experiência acadêmica e para este momento, começo minha narrativa, especialmente, a partir da metade desse período de estudos em Hannover. Assim, além de enormes dificuldades em acompanhar seminários e estudos sobre a Fenomenologia de Merleau-Ponty com meu orientador⁴ nos primeiros semestres, tive ainda um enorme dilema a resolver com meu orientador quando este me passou a seguinte informação: “Hern Kunz, não vou poder te orientar no doutorado, porque já ouvi demais que os países desenvolvidos fazem uma espécie de exportação cultural com os países mais pobres ou em desenvolvimento, e eu não concordo com isso. Um doutoramento aqui não pode ter esse sentido e não posso contribuir com isso”. E então, quando o

⁴ Lembrando que, apesar de um curso de mestrado concluído com êxito no Brasil, conforme relatado anteriormente, fui para o doutorado mais como um ex-treinador de atletismo e um atleta do que alguém preparado para o doutoramento com ênfase na Filosofia.

professor já estava se retirando, virou-se para traz e me disse: “A não ser que tu consigas uma literatura da área pedagógica brasileira e que eu consiga ler”.

O temor neste dia foi muito grande para mim. Ter que abandonar o doutoramento depois da família – esposa e dois filhos pequenos – já ter se adaptado, de certo modo, à cultura e aos costumes da Alemanha, se tornaria algo muito complicado nesta época. Meus dois filhos (Cibele com quatro e Tobias cinco anos) já falavam alemão fluentemente e estavam também totalmente adaptados ao Kinderladem (Jardim de Infância) que frequentavam. Assim, “juntar as trouxas” e voltar para casa era um pouco demais para mim naquele momento.

Eis que então, à noite, ocorreu-me uma ideia. Meu orientador havia me falado sobre conseguir uma obra na filosofia ou pedagogia que falasse do Brasil e das condições educacionais brasileiras. E então... Paulo Freire voltou novamente para minha consciência. Seria possível, pensava eu, encontrar alguma coisa dele na Alemanha? No outro dia fui à caça. Já conhecia, por outros motivos, e estava cadastrado na Biblioteca Central Pública da Cidade de Hannover, um enorme prédio com uma vasta literatura de todas as áreas. Dirigi-me ao andar da Pedagogia e Ciências da Educação e... Surpresa! Existia uma estante enorme cheia de livros de e sobre Paulo Freire.

Escolhi alguns que achei mais interessantes para meu orientador ler, e levei-os para ele. Para minha surpresa, ele já estava lendo um livro de Paulo Freire; um livro publicado naquele ano (1985) na Alemanha e o título era *Lehrer als Politiker und Künstler zugleich*, na minha livre tradução significa: Professor enquanto Político e Artista ao mesmo tempo. Ele se mostrou encantado com o livro e inclusive mostrou-me passagens da obra em que as suas próprias teorias publicadas em livros e artigos de revista coincidiam em grande parte com o que Paulo Freire estava apresentando na obra em questão.

Pronto! Então aliviado e feliz, comentava com amigos: Paulo Freire salvou o meu doutorado⁵. E, depois disso então, começaram os estudos de Paulo Freire em alemão. Li muitas obras, inclusive a *Pedagogia do Oprimido* ou *Pädagogik der Unterdrückten* em alemão, mas também obras sobre o nosso pedagogo brasileiro. Destaco aqui dois trabalhos de autores alemães: *Von Paulo Freire lernen* (Aprender com Paulo Freire) de René Bendit e Achim Heibucher de Hamburgo e um livro de Dimas Figueiro *Paulo Freire zur Einführung* (Uma introdução a Paulo Freire). Este último livro encontrei entre uma coletânea de livros de grandes autores da pedagogia, equivalente à nossa Coletânea dos Pensadores. Enquanto que no Brasil...

⁵ Esse foi o motivo maior por essa ousadia de fazer um relato de experiência dessa natureza neste importante meio de comunicação em Educação Física.

Concluindo assim esse pequeno relato sobre Paulo Freire no meu doutoramento, ainda ousou falar que o maior (talvez o único, eu estava tão nervoso) elogio recebido da banca quando da defesa do meu doutoramento, em 10 de dezembro de 1987, foi a articulação teórica que consegui fazer com as teorias de Paulo Freire (Pedagogia do Diálogo) com a teoria de um autor alemão Klaus Mollenhauer (Educação enquanto Agir Comunicativo).

O Prof. Trebels, depois do término do meu doutorado, abriu uma disciplina no Curso de Graduação em Educação Física sobre o tema: Pedagogia de Paulo Freire e o ensino Escolar da Educação Física.

DOIS ENCONTROS COM O GRANDE PEDAGOGO EM PESSOA

Ao término do doutorado na Alemanha meu destino foi Florianópolis; inicialmente no Centro de Educação Física e Desportos da UDESC e, dois anos depois, no Centro de Desportos (CDS) da UFSC.

A partir da UFSC é que começo a fazer meus primeiros contatos com os programas de Pós-Graduação, era o ano de 1998. Nesta instituição atuei inicialmente no Programa da Educação e lá encontrei, inicialmente, um Seminário sobre a Teoria de Paulo Freire coordenado por uma professora que tinha sido orientanda no doutorado do próprio Paulo Freire. Participei deste seminário e de um grupo de estudos da mesma professora com o mesmo tema. Foi deste grupo que tive minha primeira orientanda no programa que, além de ser profissional da Educação Física, era também colega no CDS/UFSC. Ficou decidido então com esta orientanda, que o trabalho de dissertação seria sobre a pedagogia de Paulo Freire na formulação do pensamento pedagógico na Educação Física.

Nesta época, Paulo Freire já havia retornado do exílio e assumido muitas atividades, inclusive políticas, no Brasil. Mesmo assim, o Programa de Pós-Graduação em Educação da UFSC conseguiu trazê-lo para uma palestra em Florianópolis. Logo após a palestra consegui aproximar-me do simpático, humilde e muito gentil pedagogo, a quem muito tinha aprendido a respeitar, inclusive, no período que estive no exterior. Conversando com ele, mostrei-lhe alguns livros que tinha trazido da Alemanha e que abordavam a sua pedagogia. Disse-me que não conhecia todos eles, mas alguns sim, enquanto outros tinha ficado sabendo e conhecido os autores, mas não tinha conhecimento das publicações. Agradeceu-me a oportunidade de conhecer as obras.

Também, nesta oportunidade, na presença de minha mestranda, formulamos um convite de um retorno à Florianópolis ao professor Paulo Freire, desta vez para participar da banca de defesa

de dissertação da mestranda. Agradeceu muito o convite e falou que iria estudar seriamente a possibilidade.

Com a proximidade da defesa da dissertação, um grupo de estudantes de Pós-graduação do mestrado em Educação da UFSC, juntamente com minha orientanda, foram à São Paulo se encontrar mais uma vez pessoalmente com Paulo Freire, e naquela época ele já estava envolvido com a Secretaria de Educação do Estado de São Paulo. Nesta ocasião, minha orientanda reforçou o convite da participação na Banca de Defesa Final; mas, desta vez, segundo ele, pelos inúmeros compromissos assumidos com a Secretaria de Educação, entre outros, declinou do convite. Lamentou, e nós muito mais.

O segundo encontro pessoal com o grande mestre deu-se alguns anos depois em uma escola de Ensino Fundamental e Médio de Florianópolis, que apresentava uma proposta de pedagogia alternativa e que incluía as propostas do pedagogo. Participei deste encontro e pude conversar com ele mais calmamente, e de forma um pouco mais prolongada. Em determinado momento lembrei a ele, lamentando a sua não participação naquela defesa de minha orientanda da Educação Física. Ele lembrou perfeitamente daquela oportunidade e repetiu que tinha assumido compromissos demais naquela ocasião e ... de repente, colocou a mão no meu ombro e, de forma muito reflexiva, comentou: “Sabe professor, na verdade eu não gosto de ver tanto Paulo Freire nas Pós-Graduações para escrever dissertações e teses que ficam depois nas prateleiras da instituição... eu gosto de ver Paulo Freire assim, como aqui, nas escolas, e sendo reescrito a todo instante”. Foi a primeira e grande lição que Paulo Freire me proporcionou fora de sua vasta Literatura.

ESTUDOS, SEMINÁRIOS E DISSERTAÇÕES COM A TEMÁTICA DA PEDAGOGIA FREIREANA

No Programa de Pós-graduação em Educação da UFSC, no final dos anos 80, os profissionais que ali atuavam, por motivos óbvios – por termos recém-saído de uma ditadura militar, na qual leituras críticas ao capitalismo vigente eram rigorosamente proibidas – tinham como literatura principal as obras de tendência marxista. Como tive um pequeno contato com a Teoria Crítica da Escola de Frankfurt, na Alemanha, acompanhei e logo assumi um seminário sobre Teoria Crítica e Educação. Contudo, os estudos e orientações que tive no programa sobre as obras de Paulo Freire continuaram.

Nos raros estudos sobre P. Freire no Brasil, a busca maior em suas obras era, inicialmente, entender suas referências teóricas. Logo abriu-se uma discussão sobre a falta de criticidade e, em especial, a falta de uma referência mais forte no marxismo na sua pedagogia.

Em uma das obras lidas em alemão, acima referidas, também aparece a mesma crítica. Trata-se da obra *Paulo Freire – uma Introdução*. Neste trabalho os autores apresentam, inicialmente, uma relação de obras que deveriam ser as principais referências teóricas dos estudos de P. Freire, e assim mencionam:

“os teóricos do iluminismo como Descartes, Kant e Hegel; Da mediação teoria e prática do Jovem Marx; A filosofia existencialista de Jaspers, Sartre e Gabriel Marcel; Teorias do personalismo de Mouniers e Maritains; Da Ethnologia de Gilberto Freire e Lévi-Straus; Além das teorias analíticas da social psicologia de Erik Fromm; E ainda a teoria crítica de Herbert Marcuse; As teorias utópicas de Leszek Kolakowski; Teorias da linguagem como Buber e Chomsky e por último a teoria da dependência de André Gunder Frank” (FIGUEROA, 1989. p. 14).

Porém, segundo os autores, a maior presença e intensidade em sua obra, seriam: “A teoria sociológica de Karl Mannheim, a teoria da linguagem de Ferdinand de Saussure e Charles Balltys e, enfim, a fenomenologia de Edmund Husserl.” (1989, 14,15).

Desta forma, os mesmos autores também ressentem a falta de uma maior criticidade, principalmente em seus conceitos de educação e de sociedade, já que aborda temas tão importantes do ponto de vista social e político, como as contradições e diferenças sociais, classe social e opressão, opressores e oprimidos etc. Na mesma linha, também confirmam a pequena presença de Marx e Engels.

Na outra obra em alemão que mencionei acima: *Aprender com Paulo Freire*, os dois autores ocupam-se mais com as práticas pedagógicas de Paulo Freire. De início discutem e apresentam a utilização da pedagogia da libertação de Paulo Freire, desenvolvida com referências às sociedades mais pobres, como da América Latina e da África, e seus sistemas políticos de opressão aos mais pobres e desamparados. E fazem um questionamento: uma pedagogia de libertação pensada para estas situações sociais e políticas poderia servir e acrescentar algo para as pedagogias, em especial pedagogias críticas, na Europa?

Uma vez que não é possível, e nem é o propósito deste artigo, fazer uma análise mais ampla e aprofundada destas duas obras acima mencionadas e, salvo melhor juízo, totalmente desconhecidas no Brasil, destaco somente mais uma abordagem feita pelos autores do livro *Aprender com Paulo Freire*. Trata-se de um comparativo que os autores fizeram entre a proposta

de Alfabetização de Adultos de Paulo Freire e a proposta desenvolvida nos anos 70 do recém criado programa de Alfabetização de Adultos do MOBREAL (Movimento Brasileiro de Alfabetização). O Projeto de Paulo Freire foi, nos anos 60, adotado pelo então Ministério de Educação e Cultura (MEC) antes da criação do MOBREAL. Porém, o discurso do novo programa do MEC era no sentido de dar continuidade ao projeto de Paulo Freire. Vejamos então o comparativo que os autores alemães apresentaram destes dois projetos, onde o último seria uma certa continuidade do primeiro.

O tema de ambos no programa de Alfabetização era: *Alimentação, com a palavra-chave: Comida.*

1. tema de discussão em **Freire** (1964): *Alimentação e Subalimentação.*

No **MOBREAL** (1971): *O que é uma boa alimentação – Higiene e Alimentação.*

2. tema de discussão em **Freire** (1964): *O Significado de uma alimentação correta; Subalimentação: significado e consequências; Fome no plano local e nacional; e Mortalidade Infantil e Enfermidades como consequência da Fome ou Carência Alimentar.*

No **MOBREAL** (1971): *Alimentar-se bem não significa comer muito, mas comer corretamente; e, uma boa alimentação;*

3. Sugestões de questionamentos para introduzir aos temas acima, em **Freire** (1964): *Alimentação e Nutrição ... Por que existe Fome? Quais consequências surgem quando Seres Humanos têm carência alimentar?*

No **MOBREAL** (1971): *Qual o significado que tem a alimentação para com o nosso corpo? É importante se alimentar com verduras e frutas? Por quê?*

(Bendit R./Heimbucher. A. - 3ª ed. 1985, pag.67)

A pedagogia de Paulo Freire é conhecida no mundo inteiro por sua concepção de Educação Libertadora, ou uma pedagogia da Libertação. Os autores acima citados comentam o fato de que na Europa e na Alemanha, em especial, existe um grande número de teorias pedagógicas de libertação ou emancipação, mas sem a mesma tradução para a realidade prática como Paulo Freire conseguiu fazer, especialmente na América Latina e na África. Isso se deve às condições políticas que imperam na Europa e no Primeiro Mundo, segundo os autores.

Acrescentaria que, apesar de Paulo Freire ser brasileiro, o Brasil é justamente o país que mais possui condições políticas desfavoráveis à implantação das suas ideias pedagógicas, desde o passado até hoje.

PARA CONCLUIR: EDUCAÇÃO FÍSICA E A PEDAGOGIA DE PAULO FREIRE

No meu trabalho de doutoramento escrevi a base teórica desenvolvendo um conceito de Educação e um conceito de Movimento Humano para a Educação Física. A tese foi publicada em português pela Editora Unijuí com o título *Educação Física: Ensino & Mudanças*, sendo lançada a sua primeira edição em 1991. Já mencionei acima que para o conceito de Educação trabalhei com o autor alemão Klaus Mollenhauer, que desenvolveu a ideia de Educação enquanto Agir Comunicativo, e também trabalhei com a teoria de Paulo Freire, com a ideia da Pedagogia do Diálogo, entre outros.

Na sequência, e com a intenção de ser um complemento para a prática dos conceitos teóricos desenvolvidos na tese, apresentei a ideia da *Transformação Didático-Pedagógica do Esporte*, cujo livro foi publicado pela primeira vez em 1994. Embora, neste livro, não tenha mais trabalhado diretamente com a teoria pedagógica de Paulo Freire, ele não ficou ausente. Utilizei mais a teoria do Agir Comunicativo, agora não mais de Klaus Mollenhauer, mas do grande filósofo alemão Jürgen Habermas.

Estas duas obras de minha autoria deram início, e formaram a base, do que ficou conhecido como Pedagogia Crítico-Emancipatória da Educação Física.

Na concepção da “Educação Libertadora” pela Pedagogia do Diálogo de Paulo Freire, o objetivo principal era a superação de uma educação bancária, na qual o conhecimento era “depositado” na cabeça dos alunos, e se considerava o melhor aluno aquele que conseguia a maior quantidade de “depósitos”, sem nenhum questionamento ou diálogo. Na minha tese, acima citada, analisei criticamente a existência deste modelo educacional na educação brasileira, apontando para uma situação idêntica que vinha acontecendo na Educação Física escolar; ou seja, quando ela tem como conteúdo principal e quase único o esporte de competição. Neste caso, as relações bancárias também estão presentes.

Isso foi teoricamente questionado na tese e, para não ficar somente na crítica e sim apresentar algumas perspectivas propositivas, para uma Pedagogia Crítico-Emancipatória em desenvolvimento naquela época, apresentei em 1994 o trabalho acima citado: *Transformação Didático-Pedagógica do Esporte*.

O Esporte não deixava de ser conteúdo relevante para a Educação Física, mas precisava passar por uma “transformação Didático-Pedagógica”, para que a “Educação Bancária” e opressora, através do treino de destrezas e técnicas esportivas, pudesse dar lugar a uma abertura e ampliação das possibilidades de “se-movimentar” de crianças e jovens.

A partir das diferentes modalidades esportivas, deveria se desenvolver também novos e relevantes sentidos, de forma individual e coletiva, para todos os participantes do processo educacional na escola. E, por último, não foi meu objetivo aqui reapresentar o que foi escrito nestas duas obras acima citadas, apenas motivar os leitores, estudantes e profissionais da Educação Física para sua leitura. Trata-se de apresentar algumas nuances de como esta proposta pedagógica da Educação Física foi gestada e apresentada aos profissionais da área. Esse foi o motivo deste Relato de Experiência.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- BENDIT, R.// HEIMBUCHER, A. **Von Paulo Freire lernen**. Munique, Juventa Verlag, 1ª. Edição, 1977, 3ª. Edição 1985.
- FIGUEROA, D. **Paulo Freire zur Einführung**. Hamburgo, SOAK Junius Verlag, ,1989.
- FREIRE, P. **Pädagogik der Unterdrückten**. Editora RORORO, Hamburgo, 1973.
- KUNZ, E. **Educação Física: Ensino e Mudanças** – Ijuí, Unijuí, 1991.
- KUNZ, E. **Transformação Didático-Pedagógica do Esporte**. Ijuí, Unijui, 1994 1. Edição, atualmente (2020) 9ª. Edição.

EXPERIÊNCIAS POLÍTICO-PEDAGÓGICAS PROGRESSISTAS NA EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR

Daniel Teixeira Maldonado⁶

RESUMO

Esse artigo foi escrito para a edição especial da Revista Brasileira de Educação Física Escolar em comemoração ao centenário de Paulo Freire. Ao longo do texto, mostraremos como que o pensamento freireano influenciou no reposicionamento da função social do componente curricular na Educação Básica e na produção de experiências político-pedagógicas progressistas, que resistem ao avanço das políticas educativas neoliberais e a educação de mercado que se estabeleceu nas últimas décadas. Dessa forma, defendemos que a educação libertadora proposta pelo patrono da educação brasileira precisa ser tensionada pelos conceitos de interseccionalidade e ecologia de saberes, para que possa existir propostas educativas equitativas, democráticas, transformadoras e que considerem as demandas dos coletivos oprimidos na sociedade contemporânea.

Palavras-chave: Educação Física Escolar; Educação Libertadora; Experiências Progressistas; Paulo Freire.

ABSTRACT

This article was written for the special edition of the Brazilian Journal of School Physical Education in celebration of Paulo Freire's centenary. Throughout the text, we will show how Freire's thinking influenced the repositioning of the social function of the curricular component in Basic Education and in the production of progressive political-pedagogical experiences, which resist the advance of neoliberal educational policies and the market education that was established in the past decades. Thus, we argue that the liberating education proposed by the patron of Brazilian education needs to be tensioned by the concepts of intersectionality and ecology of knowledge, so that there can be equitable, democratic, transformative educational proposals that consider the demands of oppressed collectives in contemporary society.

Keywords: School Physical Education; Liberating Education; Progressive Experiences; Paulo Freire.

INTRODUÇÃO

É certo que mulheres e homens podem mudar o mundo para melhor, para fazê-lo menos injusto, mas a partir da realidade concreta a que “chegam” em sua geração. E não fundadas ou fundados em devaneios, falsos sonhos sem raízes, puras ilusões (FREIRE, 2000).

Esse artigo foi escrito para a edição especial da Revista Brasileira de Educação Física Escolar em comemoração ao centenário de Paulo Freire. Confesso que fiquei por muito tempo pensando sobre o formato desse texto, principalmente porque os escritos do patrono da educação

⁶ Pós-Doutorado em Educação pela USP. Professor de Educação Física do Instituto Federal de São Paulo. E-mail: danielmaldonado@yahoo.com.br

brasileira mudaram, de uma forma profunda, a minha forma de ver o mundo e a educação. Achei o “tom” da escrita quando fiz a leitura da carta intitulada “Do direito e do dever de mudar o mundo”, publicada por Freire (2000) na obra *Pedagogia da indignação: cartas pedagógicas e outros escritos*. Esse material me tocou porque pensei na luta que um coletivo de professores e professoras de Educação Física realizou para reposicionar a função social do componente curricular nas últimas décadas. Dessa forma, farei uma defesa que a prática político-pedagógica nas escolas brasileiras precisa ser progressista, fazendo um diálogo dos escritos freireanos com autores e autoras contemporâneos que defendem uma educação libertadora, crítica e docolonial.

A educação não é neutra. Esse é o primeiro ponto que precisamos discutir quando pensamos na qualidade do processo educativo. Freire (2014) menciona que não é possível existir uma prática educativa descomprometida e apolítica, pois toda ação político-pedagógica está ancorada na utopia da formação de uma sociedade. Portanto, a organização de todo e qualquer projeto educativo implica em opções, rupturas, decisões e a busca da formação de um tipo de sujeito.

Por conta do processo histórico da Educação Física estar fortemente vinculado com a produção das Ciências Biológicas (BRACHT, 1999), por muito tempo foram configuradas experiências político-pedagógicas com os estudantes nas aulas do componente curricular para que eles e elas aprendessem a praticar muitos jogos, modalidades esportivas, ensaiar para festas das escolas, ampliar o seu repertório motor e o nível de aptidão física, dentre outros objetivos que não ajudavam esses/as educandos/as a refletir, analisar, debater e ressignificar os conhecimentos historicamente produzidos pela humanidade sobre as manifestações da cultura corporal, além de produzir novos saberes sobre essas temáticas.

Ainda nos dias atuais, o pensamento hegemônico da Educação Física Escolar busca afirmar que basta ensinar os movimentos da capoeira ou os jogos da cultura africana para que as professoras e os professores do componente tematizem as manifestações da cultura corporal afro-brasileiras. Ou, para piorar, fazer a defesa de que as crianças vivenciem uma brincadeira em que o “capitão do mato” precisa pegar as “crianças escravizadas”, sem fazer nenhum tipo de reflexão crítica sobre esse assunto. Ainda existe a defesa da comemoração do dia da Consciência Negra com uma dança da cultura africana ou a comemoração do Dia do Índio vivenciando os gestos de um esporte realizada pelos povos indígenas e o assunto está encerrado. Temos um currículo turístico (TORRES SANTOMÉ, 2013) nesses casos mencionados, que não ajudam em nada na formação de sujeitos críticos, politizados e emancipados.

Felizmente, a produção curricular progressista da área também estimulou outras formas de pensar os projetos educativos do componente na Educação Básica e a sua função social passou a

ser ampliação da leitura de mundo dos/das estudantes sobre os conhecimentos historicamente produzidos pela humanidade que envolvem as práticas corporais (esportes, lutas, ginásticas, danças, práticas corporais de aventura, jogos e brincadeiras) e o corpo. Todavia, na perspectiva de Maldonado, Farias e Nogueira (2021), os educandos e as educandas precisam ler o mundo a partir da produção científica contra-hegemônica e dos movimentos sociais sobre as manifestações da cultura corporal e da sua relação com o corpo na sociedade de consumo.

Nesse contexto, surge a problemática desse estudo. Como que as epistemologias afro-brasileiras, indígenas, feministas e das Ciências Humanas podem reposicionar o pensamento curricular da Educação Física brasileira em um momento que vivemos a educação de mercado como política educacional vigente?

EDUCAÇÃO FÍSICA PROGRESSISTA: RESISTÊNCIAS AO MODELO DA EDUCAÇÃO DE MERCADO

As políticas públicas neoliberais tentam, dia após dia, tornar o espaço educativo um local de competição, para saber quem consegue aprender mais conhecimentos racistas, machistas e homofóbicos, com a intencionalidade de reproduzir as estruturas desiguais da sociedade contemporânea. Não paro de me perguntar sobre a função social de uma escola que vai formar a maioria das pessoas para entregar comidas ou dirigir carros compartilhados, sem direitos trabalhistas e utilizando toda a sua força de trabalho para enriquecer as elites que comandam esse “mercado de serviços”. Ou, quem sabe, as crianças e jovens podem aprender a empreender, pois nas pequenas empresas que surgem os grandes negócios, como diz o programa de uma famosa rede de televisão brasileira.

Nessa lógica, o sistema educativo adquire como função a preparação de indivíduos competentes e competitivos no mercado de trabalho. Para alcançar essa meta, a educação passa ser entendida como um investimento em capital humano que habilita pessoas competitivas para buscar empregos. Os jovens estudantes também aprendem que, caso não obtenham sucesso para se manter economicamente ativos, serão responsabilizados pela falta de esforço e iniciativa. O efeito dessa lógica é a possibilidade do empreendedorismo, onde cada um se torna empresário de si mesmo, iniciando um forte processo de informalidade, trabalho por conta própria e terceirizado (SAVIANI, 2013).

Laval (2019) deixa clara a relação tênue entre a escola e a economia. A educação na lógica neoliberal se tornou extremamente utilitarista, pois existe uma forte concorrência dentro de um espaço econômico globalizado, proporcionando um papel cada vez mais determinante da

qualificação e do conhecimento na concepção, produção e venda de bens e serviços, com a perspectiva da formação do ser humano “flexível” e o “trabalhador autônomo” como ideal pedagógico. Logo, competitividade econômica se torna sinônimo de competitividade do sistema educacional. Por todas essas razões, a educação passa a ser considerada uma atividade com custo e retorno, cujo produto se torna uma mercadoria, causando perda progressiva da autonomia da escola.

Além disso, a lógica empresarial do sistema educativo tem sido tensionada por discursos conservadores de movimentos elitistas da sociedade civil, que ganharam destaque após o golpe jurídico-parlamentar implementado no Brasil em 2016. Na visão de Oliveira (2020), os grupos de extrema direita que estão no poder reduzem o debate educacional a discussões moralistas, com visões anacrônicas sobre educação, restringindo o papel da escola à transmissão de “conhecimento” para uma sociedade imaginada, no sentido ficcional, fundada em valores tradicionais; atacam a autonomia do professorado e o pensamento crítico, enfraquecendo a capacidade dos professores de pensar e de refletir criticamente sobre a função intelectual do seu trabalho; instituem o medo e a desconfiança como mecanismo de controle, por meio da intimidação, da vigilância e da censura; e desarticulam todo e qualquer mecanismo de resistência, enfraquecendo os sindicatos e espaços de discussão coletiva, levando os educadores ao isolamento profissional.

Portanto, a educação tem sido alvo das políticas conservadoras recentes, que estão sendo formuladas com o propósito de coibir a ampliação do acesso ao sistema educativo de setores da sociedade que só aumentaram a sua chance de estudar nas últimas décadas e de redirecionar o financiamento público para a formação de elites meritocráticas. Essas políticas encontraram um ambiente fragilizado pela moral neoliberal e por procedimentos pragmáticos que reduziram a função da escola à produção de eficiência, baseada em princípios de mercado (OLIVEIRA, 2020).

Peroni e Lima (2020) contribuem com esse debate mencionado que a iniciativa privada tem controlado a educação de diferentes formas atualmente. Mesmo que a escola ainda permaneça pública e o Estado tenha responsabilidade de arcar com o salário dos/das docentes, os gestores de plantão passaram a definir parcerias para auxiliar o processo de ensino nas redes públicas, comprando “pacotes e o conteúdo da educação”. Além disso, o sistema privado de ensino passou a realizar formação para o professorado, monitorar o seu trabalho para torná-lo “mais eficiente”, decidir o conteúdo trabalhado nas aulas e fazer a gestão da escola.

Assim, as autoras destacam que a iniciativa privada atua com o aval do público, que tem a mesma perspectiva política de classe e, por isso, faz esse tipo de contratação para determinar o projeto de educação que será fornecido aos estudantes brasileiros, acarretando na privatização

como política pública. Nesse contexto, a política educacional brasileira tornou o gerencialismo como parte da discussão da privatização na educação e a privatização como parte das redefinições do papel do Estado, modificando radicalmente as fronteiras entre o público e o privado no contexto atual de crise do capitalismo (PERONI; LIMA, 2000).

Em diálogo com Bossle (2019), defendemos que essas políticas educativas contemporâneas produziram uma educação de mercado, que individualiza o trabalho docente, na perspectiva de responsabilizar e culpabilizar os professores e as professoras por todo e qualquer resultado que não agrade os governantes de plantão. Tornar a escola uma empresa, com princípios administrativos que se afastam da cultura escolar, para atingir um padrão de qualidade baseado em avaliações padronizadas, é a grande meta desses grupos empresariais que se encontram no poder (FREITAS, 2018).

A Educação Física, como componente curricular obrigatório da Educação Básica, também pode contribuir para efetivar a educação de mercado. Ao se fundamentar em teorias curriculares que produzem sujeitos ativos, saudáveis, com o padrão maduro das habilidades motoras e aptos para participar de competições esportivas, essa área propaga uma visão descontextualizada, monocultural e excludente da educação, reproduzindo os valores da sociedade capitalista. Sendo assim, essas vertentes pedagógicas se caracterizam por perspectivas tecnicistas fundamentadas em teorias não críticas da educação, se distanciando do compromisso de reduzir as desigualdades e injustiças sociais, com vistas a melhorar as condições de vida da população (AGUIAR; NEIRA, 2016).

Para fazer resistência contra essa realidade, produzindo uma concepção problematizadora e libertadora de educação (FREIRE, 2015a), é preciso lutar por outra política educacional e organização escolar. Nossa defesa é que temos nas escolas públicas brasileiras coletivos de estudantes oprimidos, que precisam ser enxergados dessa forma. Assim, os educadores e as educadoras deveriam se reconhecer como coletivos sociais que estão em uma luta constante para desvelar e problematizar a realidade, na perspectiva que essas experiências possam ampliar a leitura de mundo desses/as educandos/as (FREIRE, 2011), para que eles e elas possam se conscientizar e ser mais (FREIRE, 2016).

As propostas curriculares da Educação Física que possuem como essência a problematização da realidade na perspectiva de politização dos/das estudantes sobre os conhecimentos historicamente produzidos pela humanidade relacionados com as práticas corporais foram a crítico-superadora (CASTELANNI FILHO et al.; 2009), crítico-emancipatória (KUNZ, 2006) e cultural (NEIRA 2018). Embora esses currículos possuam um seu próprio viés epistemológico, principalmente pelas diferenças conceituais entre a formação da sociedade

moderna e pós-moderna, existem pontos em comum na materialização da prática político-pedagógica nas escolas inspiradas nessas teorias curriculares, principalmente pela legitimação da área como um componente curricular que vai problematizar com os estudantes saberes contra-hegemônicos que possibilitam a leitura de mundo crítica e politizada sobre as práticas corporais, desvelando em conjunto com eles e elas as desigualdades sociais de classe, raça, gênero, religião que atravessam as danças, lutas, ginásticas, esportes, jogos e brincadeiras, na perspectiva da construir uma sociedade que valoriza a diversidade, respeita as diferenças e não aceita as desigualdades.

Em intenso diálogo com Freire (2020), defendemos que a educação das classes populares desvestida da roupagem alienada e alienante pode possibilitar a politização dos sujeitos. Nessa lógica, educadores e educadoras precisam pensar se produzem experiências educativas que promovem a domesticação ou a leitura de mundo crítica sobre os acontecimentos do seu tempo, que tratam os seres humanos como objetos ou sujeitos da sua própria história e que reproduzem as desigualdades e opressões existentes ou almejam descolonizar a sociedade.

POR UMA EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR LIBERTADORA, CRÍTICA E DECOLONIAL

Quando falamos de educação libertadora, queremos nos libertar do que? Freire e Shor (2003) mencionam que os currículos que se apresentam como neutros formam os/as estudantes para observar os fenômenos sem julgá-los ou para ver o mundo do ponto de vista do consenso oficial, na intencionalidade de que eles e elas executem ordens sem questioná-las, como se a sociedade existente fosse fixa e perfeita. Portanto, esse tipo de formação enfatiza as técnicas e não o contato crítico com a realidade.

Em contrapartida, através da educação libertadora, a leitura de mundo crítica vai se constituindo em um processo educativo dialógico que sempre tensiona os temas presentes na sociedade. Quando o aluno ou a aluna realiza um diálogo politizado sobre o tema estudado nas aulas, ele e ela vai desvelando as razões pelas quais as coisas acontecem de uma determinada forma, fazendo relação com o contexto político e histórico contemporâneo. Portanto, uma prática político-pedagógica libertadora “ilumina” a realidade com a utopia de transformar a sociedade (FREIRE; SHOR, 2003).

Portanto, todas as teorias curriculares e os saberes selecionados pelos/as docentes para organizar as suas aulas sempre se relacionam com o poder e a dominação e, como a ideologia dominante está dentro de todos nós e também controla a sociedade, é necessário fazer muita

resistência para pensar em propostas educativas que almejam a transformação social, além de acreditar que a mudança é possível porque a consciência não é um espelho da realidade. Enquanto seres humanos conscientes e politizados, podemos analisar o quanto que somos condicionados pelas ideologias propagadas nas elites dominantes, aprendendo a nos libertar através da luta política na sociedade (FREIRE; SHOR, 2003).

Para Freire e Shor (2003), uma ação político-pedagógica inspirada na educação libertadora vai possibilitar que educandos/as e docentes lutem para ser livres, estudando a total falta de liberdade que todos e todas vivem. Para os autores, essa é a dialética existente nas ações didáticas de uma aula libertadora, que pode ser considerada como um encontro em que se pensa criticamente sobre as forças que interferem no pensamento crítico dos/das envolvidos/as no projeto educativo.

Sem sombra de dúvidas, a compreensão que a educação é um ato político e que todas as ações educativas possuem uma intencionalidade de manutenção ou transformação da sociedade, foram contribuições extremamente relevantes do pensamento freireano. Todavia, ao pensar na educação libertadora no século XXI, onde o colonialismo, o patriarcado, o machismo, o racismo e o neoliberalismo ganham força, defendemos que a educação como prática de liberdade precisa problematizar com os alunos e as alunas saberes de resistência para que eles e elas possam transgredir as fronteiras raciais, sexuais e de classe que cada vez mais condicionam a sociedade contemporânea (hooks, 2017)

Nesse contexto, Candau (2020) menciona que nos dias atuais é muito recorrente que em todas as discussões sobre os aspectos relacionados às diferenças culturais surja a pergunta se estas questões não podem ser vistas como componentes das desigualdades socioeconômicas tão acentuadas no nosso país. Na perspectiva da autora, para superar essa ideia binária, é extremamente importante apontar a relevância das questões relacionadas às articulações entre características socioeconômicas e diferenças culturais dos diversos sujeitos e grupos sociais, afirmando a interrelação destas dimensões, sem reduzir uma dimensão à outra, colocando em evidência o conceito de interseccionalidade.

Analisar a teia construída entre os diferentes tipos de opressões presentes na nossa sociedade, problematizando a interdependência das relações de raça, sexo e classe sem hierarquizar esses marcadores sociais presentes no tecido social, questionando as visões essencialistas das identidades, faz do conceito de interseccionalidade uma lente poderosa para pensarmos em projetos educativos equitativos e democráticos na Educação Básica (CANDAU, 2020).

Assim, pensar no empoderamento dos sujeitos que são marginalizados, inferiorizados e subalternizados, a partir das dimensões epistemológica, relacionada com uma análise crítica da

realidade; subjetiva, referida ao autoconhecimento, à autoestima e confiança em seu próprio potencial; e política, relacionada à participação social, ao engajamento e à mobilização e a econômica, relativa à capacidade de produzir bens e serviços, pode promover processos através dos quais as pessoas e grupos sociais inferiorizados e oprimidos vão descobrindo a potência que têm e liberando energias que os constituem como sujeitos e atores sociais. Portanto, o fortalecimento dos sujeitos silenciados é fundamental para a afirmação de processos educativos democráticos, orientados à construção de relações sociais justas e que reconheçam o potencial de todos e todas, individual, comunitária e coletivamente (CANDAU, 2020).

Por fim, na perspectiva de Candau (2020), problematizar a branquitude como um paradigma histórico de dominação na construção social, cultural, econômica e política da América Latina, no contexto da promoção de uma educação para as relações étnico-raciais, é um componente indispensável para pensarmos em projetos educacionais antirracistas, que procuram favorecer a tomada de consciência dos privilégios que configuram o ser branco na sociedade em que vivemos, promovendo processos orientados a sua desnaturalização.

Nessa lógica, defendemos que projetos político-pedagógicos nas aulas de Educação Física Escolar inspirados na educação libertadora, crítica e decolonial precisam potencializar uma ecologia de saberes revolucionários e transformadores nos espaços educativos, ampliando a leitura de mundo de todas e todos envolvidos nesse processo, a partir de um diálogo intercultural entre os saberes de caráter progressista produzidos por todos esses grupos. O conceito de leitura do mundo de Freire (2011; 2015a; 2015b; 2016) precisa dialogar com os saberes construídos na luta por emancipação dos movimentos feministas e intelectuais negras (BLAY, 2017; DAVIS, 2016; hooks, 2019), do movimento negro educador (GOMES, 2017; NASCIMENTO, 2016; SILVA; BARBOSA, 1997), intelectuais que demonstram as desigualdades socioeconômicas em suas produções, sejam elas acadêmicas (BAUMAN, 2010; SCHWARCZ, 2019; SOUZA, 2018) ou artísticas (BROWN, 2018; ROCK, 2018) e ativistas de comunidades indígenas (GUAJAJARA, 2019; KRENAK, 2019).

Além disso, a própria produção contra-hegemônica da Educação Física que vem problematizando os marcadores sociais de gênero (ALTMANN, 2015; GOELLNER, 2010); VENÂNCIO; NOBREGA, 2020), raça (CORSINO; CONCEIÇÃO, 2016; NOBREGA, 2020; SANCHES NETO; VENÂNCIO, 2020); desigualdades socioeconômicas (FERREIRA; CASTELLANI FILHO, 2012; NEIRA, 2006); e saúde (CARVALHO, 2005; FRAGA, 2013; PALMA, 2015), precisa fazer um diálogo intercultural com os conceitos de leitura de mundo e a produção de conhecimentos dos movimentos sociais, promovendo uma ecologia de saberes produzidos em contextos de resistência (SOUSA SANTOS, 2010).

PRÁTICAS POLÍTICO-PEDAGÓGICAS PROGRESSISTAS: INÉDITOS-VIÁVEIS NA EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR

Ao se inspirar nas teorias curriculares críticas e pós-críticas em currículo (SILVA, 2015), professores e professoras de Educação Física tem a oportunidade de compreender, analisar e reposicionar a função social do componente curricular na Educação Básica, resistindo contra o avanço das políticas neoliberais, das amarras de uma educação bancária e, por consequência, de experiências político-pedagógicas que instrumentalizam os/as estudantes, impedindo que eles e elas consigam ler o mundo a partir dos saberes contra-hegemônicos que envolvem as práticas corporais e o corpo.

Meu pensamento é que precisamos construir inéditos-viáveis na Educação Física Escolar constantemente na perspectiva de produzir resistências contra as desigualdades sociais invisíveis para aqueles e aquelas que tudo possuem, lutando por um projeto de educação popular que pode mudar os rumos das políticas neoliberais e neoconservadoras vigentes na sociedade contemporânea (BOSSLE, 2018).

Para Freire (2014), o inédito-viável nos mostra que o futuro não está pronto e acabado, pois ele se nutre da inconclusão humana, mantendo a nossa esperança do e nos movimentos de aperfeiçoamento de nós mesmos e de nosso construir social-histórico para a paz, a justiça e a democracia. Ainda segundo a autora, quantos mais inéditos-viáveis sonhamos e concretizamos mais eles se desdobram e proliferam no âmbito de nossas práxis e na de outros/as, de nossos desejos políticos e de nosso destino de afirmação de nossa humanidade mais autêntica, em direção a concretização dos sonhos possíveis, pois eles são sempre coletivos e devem estar a serviço da coletividade.

Portanto, o nosso inédito-viável como professores e professoras de Educação Física só poderá ser construído a partir das experiências produzidas no chão das escolas, já que os governantes de plantão e os gestores educacionais foram “abduzidos” pelos discursos gerencialistas da educação de mercado apontadas anteriormente. Dessa forma, a partir de um processo de tradução, negociação, interpretação e recriação das teorias curriculares progressistas do componente curricular (críticas e pós-críticas) e da política educacional (BALL; MAGUIRE; BRAUN, 2016), os/as docentes estão vivendo experiências que transgridem a educação de mercado (ARROYO, 2013) com as crianças, jovens, adolescentes, adultos e idosos que frequentam as aulas nas escolas de Educação Básica.

Em diálogo com Sousa Santos (2020), educadores e educadoras estão “decretando” o fim do império cognitivo dos conhecimentos produzidos sobre as práticas corporais e o corpo. Para isso, estão sendo colocados em evidência os saberes de diversos movimentos sociais e da produção científica contra-hegemônica sobre as danças, lutas, ginásticas, esportes, jogos, brincadeiras e da relação dos/as educandos/as com o seu corpo, fazendo circular a produção intelectual da humanidade que ainda faz resistência ao processo de manutenção das desigualdades e opressões produzidas pelo sistema neoliberal nas aulas de Educação Física, já que a cosmovisão da negritude, das comunidades quilombolas, dos povos indígenas, dos movimentos feministas e da produção das Ciências Humanas não compactua com a ideologia de vida capitalista.

Assim, ao se inspirar nos estudos de Freire (2011; 2015a; 2015b; 2016), defendemos que esses conhecimentos de resistência produzidos sobre as manifestações da cultura corporal, que são colocados em evidência por diferentes grupos para combater as injustiças sociais causadas pelo sistema capitalista, ampliam a leitura de mundo dos estudantes sobre essas temáticas, possibilitando a formação do pensamento crítico e a conscientização dos jovens, para que eles e elas possa ser mais.

Ao analisar 245 experiências educativas de professores e professoras de Educação Física que atuam no cotidiano escolar em diferentes ciclos de escolarização e regiões do Brasil, passamos a problematizar sobre a forma que quatro temas culturais identificados no estudo inspiram uma prática político-pedagógica progressista para as aulas do componente curricular, sendo eles: a análise das desigualdades socioeconômicas que perpassam as manifestações da cultura corporal, com intencionalidade de buscar a justiça social; a promoção de uma educação antirracista, desenvolvendo temas nas aulas que envolvem a história e a cultura das práticas corporais de matriz africana e indígena, além da valorização da cultura negra; o combate contra a discriminação de gênero, problematizando com os estudantes o preconceito contra as mulheres e a população LGBTQI+ nas danças, lutas, ginásticas, esportes, jogos e brincadeiras; e a estruturação de debates fundamentados pelas relações entre corpo, saúde e práticas corporais que superam os determinantes biológicos (MALDONADO, 2020).

Práticas corporais e desigualdades socioeconômicas

Ao tematizar diversificadas práticas corporais, tais como: minecraft (jogos eletrônicos), spinner (brincadeiras da moda), jogos de tabuleiro, jogos tradicionais, jogos de carta, ioga, boliche, skate, futebol, tênis, rap e o hip hop, os/as docentes de Educação Física tensionaram as desigualdades socioeconômicas que atravessam qualquer brincadeira, dança, luta, esporte ou

ginástica, problematizando os saberes historicamente construídos sobre essas manifestações. Além disso, debates e reflexões sobre a realização de megaeventos esportivos no Brasil e os espaços de lazer existentes nas comunidades para que as pessoas possam vivenciá-las, também aconteceram na perspectiva de pensar, em conjunto com os alunos e as alunas, uma sociedade menos desigual (MALDONADO, 2020).

Mais recentemente, Araújo et al. (2020) e Iriais (2020) tematizaram o badminton e o taco, respectivamente, em escolas públicas de São Paulo e Rio Grande do Sul, problematizando temas relacionados com as desigualdades socioeconômicas que atravessam essas práticas corporais. No primeiro projeto, o docente discutiu os aspectos econômicos, sociais e políticos que dificultam a vivência dos gestos do referido esporte nas periferias das grandes cidades. Já na segunda experiência foi debatido, a partir das análises do jogo de taco, as possibilidades de lazer existentes nos bairros que possuem pessoas com menor nível socioeconômico em São Paulo.

Dessa forma, nas 23 experiências político-pedagógicas em que os professores e as professoras de Educação Física abordaram as desigualdades socioeconômicas relacionadas às práticas corporais, buscando a justiça social, eles e elas possibilitaram que os alunos e alunas ampliassem a sua leitura de mundo sobre as condições sociais das pessoas com menor poder aquisitivo, repensassem a própria realidade e tivessem condições de ampliar o seu pensamento sobre as desigualdades e injustiças reproduzidas na sociedade capitalista.

Em concordância com Torres Santomé (2013), defendemos que após o processo de ampliação da oferta de vagas nas escolas para os estudantes da classe trabalhadora, se tornou extremamente necessário que professores e professoras estejam dispostos a questionar em que medida os conhecimentos culturais que eles e elas selecionam para as suas aulas ajudam a preservar os interesses de determinados grupos hegemônicos e construir, por consequência, relações de poder que estão a serviço das classes dirigentes. Um currículo que busca justiça social deve levar em consideração que as ações realizadas em sala de aula precisam respeitar e atender às necessidades e urgências dos grupos que coabitam a sociedade, ajudando com que todos e todas possam se tornar corresponsáveis por um projeto de intervenção sociopolítico mais amplo, que pretende construir um mundo mais humano, justo e democrático, contemplando aspectos como inclusão, representação, reconhecimento e a valorização das pessoas de diferentes culturas que se fazem presentes nas escolas e na sociedade mais ampla.

Práticas corporais e as relações de gênero

Ao analisar 44 projetos educativos publicados na literatura, percebemos que muitos docentes de Educação Física têm desenvolvido experiências que problematizam as relações de gênero a partir de diversas práticas corporais. Ao acessarem esses conhecimentos e ampliarem a sua leitura de mundo, os/as estudantes da Educação Básica puderam questionar estereótipos, preconceitos e discriminações contra as mulheres e as pessoas que possuem diferentes identidades de gênero (MALDONADO, 2020).

Mesmo após o final da pesquisa mencionada, foi possível encontrar outros relatos de experiências onde as professoras e os professores de Educação Física problematizaram as relações de gênero das práticas corporais e do corpo durante as aulas do componente curricular, refletindo com os/as estudantes sobre a produção de masculinidades tóxicas, os preconceitos que as mulheres e as pessoas com diferentes identidades de gênero sofrem durante a vivência dos gestos das manifestações da cultura corporal e a desconstrução dos estereótipos de gênero relacionados com o corpo na literatura brasileira (CERATI; SCHWENGBER, 2020; GOMES, 2020; MALDONADO; FARIAS; NOGUEIRA, 2021).

Em diálogo com Moraes e Silva, Medeiros e Quitau (2020) e com as 47 experiências analisadas, defendemos que a Educação Física Escolar deve ser organizada com atividades de ensino que promovam igualdade, o respeito às diferenças e o questionamento da masculinidade hegemônica ainda muito presente nas práticas corporais, para que, dessa forma, as aulas do componente curricular possam combater o conservadorismo que ainda faz parte da estrutura da sociedade brasileira.

Práticas corporais e as relações étnico-raciais

Capoeira, jogos, brincadeiras e lutas de matriz africana e indígena, samba, maracatu. Os professores e as professoras de Educação Física tematizaram essas práticas corporais e problematizaram a realidade que envolve essas expressões culturais, possibilitando que os/as estudantes tomassem contato com esses conhecimentos e ampliassem a sua leitura de mundo sobre a ocorrência social dessas manifestações da cultura corporal e os modos como são representadas, viabilizando a valorização das diferenças e a luta contra a discriminação e o preconceito contra os representantes da cultura negra e indígena, em 34 relatos de experiências analisados (MALDONADO, 2020).

Na perspectiva de ampliar os estudos apresentados no material empírico da pesquisa, apresentamos os artigos de Moreira e Peres (2019) e Maldonado et al. (2021), que também descreveram experiências político-pedagógicas com a tematização de brincadeiras da cultura indígena nas séries iniciais do Ensino Fundamental e dos jogos de tabuleiro e brincadeiras tradicionais da cultura africana e afro-brasileira no Ensino Médio.

Após a análise, podemos afirmar que muitos/muitas docentes de Educação Física estão desenvolvendo projetos educativos tematizando diversificadas práticas corporais valorizadas culturalmente por esses grupos, problematizando os aspectos sociais, históricos, políticos e econômicos que as atravessam. Os estudantes da Educação Básica acessaram conhecimentos e ampliaram a sua leitura de mundo, viabilizando a valorização das diferenças e a luta contra a discriminação e o preconceito que os representantes desses grupos socioculturais ainda sofrem.

Em diálogo com Lins Rodrigues (2013), Coelho et al. (2020) e Nobrega (2020), defendemos que uma aula de Educação Física antirracista poderá ser organizada quando as vivências, análises e reflexões organizadas nas experiências educativas do componente curricular problematizarem a coisificação do corpo negro pelo colonialismo, a escravidão e o capital, inviabilizando o reconhecimento das práticas corporais da cultura negra, afro-brasileira e indígena na nossa sociedade, além de reconhecer o pensamento feminista negro na produção intelectual da área.

Práticas corporais, corpo e saúde coletiva

As 18 práticas político-pedagógicas dos professores e das professoras de Educação Física que problematizaram temas relacionados com a saúde e o corpo além dos determinantes biológicos, debatendo e refletindo com os alunos e as alunas sobre temas como padrão de beleza, conceitos ampliados de saúde e qualidade de vida, a diversidade cultural nos corpos dos sujeitos, as representações que crianças, idosos, adultos, adolescentes e pessoas com deficiência produzem ao vivenciar as práticas corporais e os discursos naturalizados que apenas alguns corpos podem participar de determinadas manifestações da cultura corporal, foram concebidas a partir dos conhecimentos produzidos pelas Ciências Humanas e Sociais, possibilitando que os/as estudantes compreendam essas temáticas de forma sistêmica, ampla e sempre provisória (MALDONADO, 2020).

Dando continuidade as problematizações sobre a saúde com inspiração na produção acadêmica das Ciências Humanas, Mantovani et al. (2021) e Maldonado (2021) apresentaram dois projetos educativos nas aulas de Educação Física no Ensino Médio sobre essa temática. No

primeiro projeto educativo, os estudantes refletiram sobre a relação dos determinantes sociais da saúde com as práticas corporais, produzindo diversos materiais sobre essas temáticas. Na segunda intervenção didática, os/as jovens analisaram uma parcela da produção científica contra-hegemônica relacionada com a manutenção do corpo saudável, desconstruindo discursos ingênuos que ainda circulam na sociedade contemporânea, como se bastasse fazer atividade física regular e ter uma alimentação adequada para conquistar a qualidade de vida.

Dessa forma, mencionamos a importância de aproximar a produção acadêmica da Saúde Coletiva com a Educação Física Escolar, na qual os fatores sociais, econômicos, culturais, étnicos/raciais, psicológicos e comportamentais que influenciam a ocorrência de problemas de saúde e seus fatores de risco na população podem ser problematizados com os/as estudantes nas aulas do componente curricular na Educação Básica, evidenciando o caráter coletivo, social e complexo desse fenômeno (MANTOVANI; MALDONADO; FREIRE, 2021).

Em diálogo com Bonetto (2020), defendemos que abordar a saúde nas aulas de Educação Física no momento histórico que vivemos também significa problematizar a temática a partir dos olhos de quem foi colonizado, dos olhos periféricos, olhos queer, trans, negros, imigrantes, indígenas, bem como de todos aqueles e aquelas que de alguma forma, em algum momento, nunca foram incluídos no debate tradicional da saúde pública.

PRINCÍPIOS ÉTICO-CRÍTICO-POLÍTICOS QUE INSPIRAM PRÁTICAS POLÍTICO-PEDAGÓGICAS PROGRESSISTAS NA EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR

Com a intencionalidade de refletir sobre aspectos ético-crítico-políticos (FREIRE; GUIMARÃES, 2011) que podem fundamentar uma prática político-pedagógica progressista nas aulas de Educação Física, em diálogo com Politto e Maldonado (2021), apresentamos as seguintes propostas:

- 1 – Mapear as práticas corporais oferecidas no entorno das escolas para que as atividades de ensino propostas tenham mais sentido e significado para os/as estudantes;
- 2 – Problematizar os marcadores sociais da diferença de desigualdades socioeconômicas, raça, gênero e saúde que se relacionam com as manifestações da cultura corporal, levando em consideração a interseccionalidade das opressões presentes no tecido social, na perspectiva de ampliar o pensamento crítico dos estudantes sobre esses temas, empoderando esses/essas educandos/as;

- 3 – Tematizar esportes, lutas, danças, ginásticas, jogos e brincadeiras com grande influência em culturas marginalizadas para colocar em evidência conhecimentos que não circulam no mundo ocidental com muita naturalidade, descolonizando o currículo da Educação Física;
- 4 – Utilizar conhecimentos científicos, saberes dos movimentos sociais, obras artísticas e a produção discursiva dos praticantes das manifestações da cultura corporal para fundamentar as atividades de ensino, produzindo uma ecologia de saberes contra-hegemônicos nas aulas de Educação Física, na intencionalidade de politizar os/as educandos/as e ampliar a sua leitura de mundo sobre os aspectos sociais, históricos, políticos, econômicos, biológicos e fisiológicos das práticas corporais e da relação deles e delas com o seu corpo;
- 5 – Possibilitar aos discentes a produção de conhecimentos nas atividades avaliativas das aulas de Educação Física pode aumentar o engajamento dos jovens no processo educativo.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Freire (2000) menciona que os sonhos são projetos pelos quais se luta e a sua materialização não ocorre sem obstáculos, avanços, recuos, marchas às vezes demoradas. Para o autor, a utopia de transformar o mundo é um ato político e seria ingenuidade não reconhecer que existem grupos com interesses de manter as desigualdades existentes na sociedade. É preciso desvelar o momento histórico que uma geração faz parte, porque esse contexto revela marcas antigas que envolvem compreensões de realidades, interesses das pessoas que possuem poder, preconceitos, gestação de ideologias que se vêm perpetuando em contradições às demandas contemporâneas. Portanto, a realidade é composta por uma natureza contraditória e processual.

A partir dessa conjuntura, tentamos mostrar nesse artigo que vivemos um momento em que os professores e as professoras de Educação Física das escolas brasileiras produziram práticas político-pedagógicas progressistas, colocando em evidência ações didáticas que problematizaram os marcadores sociais da diferença de gênero, raça, desigualdades socioeconômicas e saúde com os/as estudantes. Todavia, só conseguimos entender que esse sonho se materializou por conta de um coletivo de docentes que lutou nos seus contextos para reposicionar o pensamento da área.

Por conta do processo de intensificação da educação de mercado, projetos de educação democráticos estão se tornando cada vez mais raros em nosso país. Assim, os/as docentes progressistas terão que resistir coletivamente no cotidiano escolar para continuar vivendo experiências político-pedagógicas transformadoras com os/as educandos/as nas escolas. Acreditamos que em outro momento histórico, poderemos utilizar todas essas vivências para

organizar um projeto educativo que possa efetivamente construir uma sociedade que valoriza os valores democráticos, respeita todas as diferenças, reconhece as desigualdades e não compactua com nenhuma forma de opressão.

A educação libertadora proposta por Paulo Freire nos enche de esperança que, muito em breve, vamos viver novamente projetos inspirados na Escola Cidadã de Porto Alegre (GANDIN, 2011), na Escola Plural de Minas Gerais (MIRANDA, 2007) e na experiência de Educação Popular implementada pelo patrono da educação brasileira no município de São Paulo quando era secretário de educação (FREIRE, 2019). Entretanto, defendemos que toda e qualquer projeto educativo libertador nesse momento histórico, precisa aprofundar o conceito de interseccionalidade, para pensarmos em projetos educativos equitativos com uma lente poderosa. Outra questão importante é que os saberes de resistência produzidos pelos movimentos sociais também precisam ser valorizados nessas propostas, a partir de uma ecologia de saberes contra-hegemônicos que podem ser problematizados entre educadores, educadoras, alunos, alunas e toda a comunidade escolar.

As ideias e reflexões apresentadas nesse texto é o nosso inédito-viável nesse momento histórico que vivemos. Assim, finalizamos o artigo mencionando que o futuro não está determinado, ele ainda precisa ser escrito, assim como o reposicionamento da Educação Física como um componente curricular que efetivamente ajude na transformação dessa sociedade e pode continuar a ser desenhado coletivamente por muitas mãos de docentes espalhados em todas as partes desse país.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- AGUIAR, Camila dos Anjos; NEIRA, Marcos Garcia. O ensino da Educação Física: dos métodos ginásticos à perspectiva cultural. In: NEIRA, Marcos Garcia. **Educação Física Cultural**. São Paulo: Blucher, 2016. p. 69-86.
- ALTMANN, Helena. **Educação Física Escolar**: relações de gênero em jogo. São Paulo: Cortez, 2015.
- ARAÚJO, Samuel Nascimento et al. A pedagogia crítica da Educação Física Escolar: relatos de uma experiência docente com o badminton. **Caderno de Educação Física e Esporte**. Marechal Cândido Rondon, v. 18, n. 2, p. 93-99, 2020.
- ARROYO, Miguel. **Ofício de mestre**: imagens e auto-imagens. 15. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013.

- BALL, Stephen; MEGUIRE, Meg; BRAUN, Annete. **Como as escolas fazem as políticas:** atuação em escolas secundárias. Ponta Grossa: UEPG, 2016.
- BAUMAN, Zygmunt. **Capitalismo parasitário.** Rio de Janeiro: Zahar, 2010.
- BLAY, Eva Alterman. Como as mulheres se construíram como agentes políticas e democráticas. In: BLAY, Eva Alterman; AVELAR, Lúcia. **50 anos de feminismo:** Argentina, Brasil e Chile: a construção das mulheres como atores políticos e democráticos. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2017. p. 65-98.
- BONETTO, Pedro Xavier Russo. A perspectiva cultural da Educação Física e a temática da saúde. **Temas em Educação Física Escolar.** Rio de Janeiro, v. 5, n. 2, p. 28-43, 2020.
- BOSSLE, Fabiano. Nosso “inédito viável”: professor de Educação Física intelectual transformador. In: MALDONADO, Daniel Teixeira; NOGUEIRA, Valdilene Aline; FARIAS, Uirá de Siqueira. **Os professores como intelectuais:** novas perspectivas didático-pedagógicas na Educação Física escolar brasileira. Curitiba: CRV, 2018. p. 19-34.
- _____. A atualidade e relevância da educação libertadora de Paulo Freire na Educação Física Escolar em tempos de “Educação S/A”. In: SOUSA, Cláudio Aparecido; NOGUEIRA, Valdilene Aline; MALDONADO, Daniel Teixeira. **Educação Física Escolar e Paulo Freire:** ações e reflexões em tempos de chumbo. Curitiba, PR: CRV, 2019. p. 17-32.
- BRACHT, Valter. A Constituição das Teorias Pedagógicas em Educação Física. **Caderno Cedes,** Campinas, ano XIX, n. 58, p. 69 – 88, 1999.
- BROWN, Mano. Fórmula mágica da paz. RACIONAIS MC’S. **Sobrevivendo no inferno.** São Paulo: Companhia das Letras, 2018. p. 121-132.
- CANDAU, Vera Maria. Diferenças, educação intercultural e decolonialidade: temas insurgentes. **Revista Espaço do Currículo.** João Pessoa, v. 13, n. Especial, p. 678-686, 2020.
- CARVALHO, Yara Maria. Entre o biológico e o social. Tensões no debate teórico acerca da saúde na Educação Física. **Motrivivência.** Ano XVII, n. 24, p. 97-105, 2005.
- CASTELLANI FILHO, Lino et al. **Metodologia do Ensino da Educação Física.** 2. ed. São Paulo: Cortez, 2009.
- CERATI, Viviane da Silva Dias; SCHWENGBER, Maria Simone Vione. Uma proposta didático-pedagógica em Educação Física Infantil: a literatura brasileira e as temáticas corpos, gêneros e diferenças. **Cadernos de Formação RBCE.** v. 11, n. 2, p. 11-24, 2020.
- COELHO, Márcio Cardoso et al. Negritude, pedagogia crítica e Educação Física Escolar: uma possibilidade de diálogo entre Aimé Césaire e Paulo Freire. In: BOROWSKI, Eduardo Batista Von; MEDEIROS, Tiago Nunes; BOSSLE, Fabiano. **Por uma perspectiva crítica na Educação Física Escolar:** ensaiando possibilidades. Curitiba: CRV, 2020. p. 143-152.

- DAVIS, Angela. **Mulheres, raça e classe**. São Paulo: Boitempo, 2016.
- FERREIRA, Flávio Cremasco; CASTELLANI FILHO, Lino. Escola e formação para a cidadania: qual é o papel da Educação Física. **Movimento**. Porto Alegre, v. 18, n. 4, p. 135-154, 2012.
- FRAGA, Alex Branco. A boa forma de João e o estilo de vida de Fernanda. In: LOURO, Guacira Lopes; FELIPE, Jane; GOELLNER, Silvana Vilodre. **Corpo, gênero e sexualidade: um debate contemporâneo na educação**. 9ª ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013. p. 96-108.
- FREIRE, Ana Maria Araújo. Inédito viável. In: STRECK, Danilo; REDIN, Euclides; ZITKOSKI, Jaime José. **Dicionário Paulo Freire**. 4ª ed. São Paulo: Autêntica, 2018. p. 223-225.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia da indignação: cartas pedagógicas e outros escritos**. São Paulo: Editora UNESP, 2000.
- _____. **A importância do ato de ler: em três artigos que se complementam**. 51º ed. São Paulo: Cortez, 2011.
- _____. **Política e educação**. São Paulo: Paz e Terra, 2014.
- _____. **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2015a.
- _____. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 51ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2015b.
- _____. **Conscientização**. São Paulo: Cortez, 2016.
- _____. **Direitos humanos e educação libertadora: gestão democrática da educação pública na cidade de São Paulo**. Rio de Janeiro/São Paulo: Paz e Terra, 2019.
- _____. **Educação como prática de liberdade**. 48ª ed. São Paulo: Paz e Terra, 2020.
- FREIRE, Paulo; GUIMARÃES, Sérgio. **A África ensinando a gente: Angola, Guiné-Bissau, São Tomé e Príncipe**. 2ª ed. São Paulo: Paz e Terra, 2011.
- FREIRE, Paulo; SHOR, Ira. **Medo e ousadia: o cotidiano do professor**. 10ª ed. São Paulo: Paz e Terra, 2003.
- FREITAS, Luiz Carlos. **A reforma empresarial da educação: nova direita, velhas ideias**. São Paulo: Expressão Popular, 2018.
- GANDIN, Luís Armando. A Escola Cidadã: implementação e a recriação da educação crítica em Porto Alegre. In: APPLE, Michael; AU, Wayne; GANDIN, Luís Armando. **Educação crítica: análise internacional**. Porto Alegre: Artmed, 2011. p. 380-393.
- GOELLNER, Silvana Vilodre. A educação dos corpos, dos gêneros, e das sexualidades e o reconhecimento da diversidade. **Cadernos de Formação RBCE**. v. 1, n. 2, p. 71-83, 2010.
- GOMES, Izaú. Não vai pra culpa Nito, até Jesus chorou: reflexões sobre educação física escolar, literaturas e masculinidades. In: MALDONADO, Daniel Teixeira; FARIAS, Uirá de Siqueira;

- NOGUEIRA, Valdilene Aline. **Linguagens na Educação Física Escolar**: diferentes formas de ler o mundo. Curitiba: CRV, 2021. p. 171-184.
- GOMES, Nilma Lino. **O movimento negro educador**: saberes construídos na luta por emancipação. Petropolis, RJ: Vozes, 2017.
- GUAJAJARA, Sonia. Educação indígena: esperança de cura para tempos de enfermidade. In: CÁSSIO, Fernando. **Educação contra a barbárie**: por escolas democráticas e pela liberdade de ensinar. São Paulo: Boitempo, 2019. p. 171-174.
- hooks, bell. **Ensinando a transgredir**: a educação como prática de liberdade. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2017.
- hooks, bell. **Erguer a voz**: pensar como feminista, pensar como negra. São Paulo: Elefante, 2019.
- IRIAS, Everton Arruda. Jogo de taco e o lazer da quebrada. In: NEIRA, Marcos Garcia. **Escrevivências da Educação Física cultural**. São Paulo: FEUSP, 2020. p. 65-70.
- KRENAK, Edson. O indígena como usuário da lei: um estudo etnográfico de como o movimento da literatura indígena entende e usa a lei nº 11.645/2008. **Caderno Cedes**. Campinas, v. 39, n. 09, p. 321-356, 2019.
- KUNZ, Elenor. **Transformação didático-pedagógica do esporte**. 7. ed. Ijuí: Unijuí, 2006.
- LAVAL, Christian. **A escolar não é uma empresa**: o neoliberalismo em ataque ao ensino público. São Paulo: Boitempo, 2019.
- LINS RODRIGUES, Antonio Cesar. **Corpos e culturas invisibilizados na escola**: racismo, aulas de Educação Física e insurgência multicultural. Tese (Doutorado em Educação). Universidade de São Paulo, Faculdade de Educação, São Paulo, 2013.
- MALDONADO, Daniel Teixeira. **Professores e professoras de Educação Física progressistas do mundo, uni-vos!**. Curitiba: CRV, 2020.
- MALDONADO, Daniel Teixeira. Educação Física Escolar, linguagens e saúde: por uma ecologia de saberes contra-hegemônicos sobre o corpo e as práticas corporais no ensino médio. **Revista Brasileira de Educação Física Escolar**. Ano VI, v. 3, p. 136-161, 2021.
- MALDONADO, Daniel Teixeira; FARIAS, Uirá de Siqueira; NOGUEIRA, Valdilene Aline. Educação Física e Linguagem: por uma ecologia de saberes das práticas corporais na Educação Básica. In: MALDONADO, Daniel Teixeira; FARIAS, Uirá de Siqueira; NOGUEIRA, Valdilene Aline. **Linguagens na Educação Física Escolar**: diferentes formas de ler o mundo. Curitiba: CRV, 2021. p. 223-238.
- MALDONADO, Daniel Teixeira et al. Tematização dos jogos e brincadeiras nas aulas de Educação Física no Ensino Médio: experiências educativas em uma perspectiva intercultural e antirracista. **Corpoconsciência**. Cuiabá-MT, v. 25, n. 1, p. 39-63, 2021.

- MANTOVANI, Thiago Villa Lobos; MALDONADO, Daniel Teixeira. FREIRE, Elisabete dos Santos. A relação entre saúde e Educação Física Escolar: uma revisão integrativa. **Movimento**. Porto Alegre, v. 27, e-27008, 2021.
- MANTOVANI, Thiago Villa Lobos et al. Determinantes sociais da saúde como prática pedagógica na Educação Física Escolar: relato de uma experiência no Ensino Médio. **Revista Brasileira de Educação Física Escolar**. Ano VI, v. 3, p. 120-135, 2021.
- MIRANDA, Glauro Vasques. Escola Plural. **Estudos Avançados**. v. 21, n. 60, p. 61-74, 2007.
- MORAES E SILVA, Marcelo; MEDEIROS, Daniele Cristina Carqueijeiro. QUITZAU, Evelise Amgarten. Educação Física Escolar: espaço de questionamento das masculinidades hegemônicas? **Cadernos de Formação RBCE**. v. 11, n. 2, p. 25-36, 2020.
- MOREIRA, Luiza; PERES, Juliana. Atividades culturais indígenas na Educação Física Escolar. **Cadernos de Formação RBCE**. v. 10, n. 1, p. 89-93, 2019.
- NASCIMENTO, Abdias, **O genocídio no negro brasileiro**: processo de um racismo mascarado. São Paulo: Perspectivas, 2016.
- NEIRA, Marcos Garcia. O currículo multicultural da Educação Física: uma alternativa ao neoliberalismo. **Revista Mackenzie de Educação Física e Esporte**. v. 5, n. 2, p. 75-83, 2006.
- _____. **Educação Física cultural**: inspiração e prática pedagógica. Jundiaí (SP): Paco, 2018.
- NOBREGA, Carolina Cristina dos Santos. Por uma educação física antirracista. **Revista Brasileira de Educação Física e Esporte**. São Paulo, v. 34, n. especial, p. 51-61, 2020.
- OLIVEIRA, Dalila Andrade. Políticas conservadoras no contexto escolar e autonomia docente. **Práxis Educativa**. Ponta Grossa, v. 15, e2015335, p. 1-18, 2020.
- PALMA, Alexandre. A saúde sob o olhar dos estudos socioculturais. In: RECHIA, Simone et al. **Dilemas e desafios da Pós-Graduação em Educação Física**. Ijuí: Unijuí, 2015. p. 205-218.
- PERONI, Vera Maria Vidal; LIMA, Paula Valim. Políticas conservadoras e gerencialismo. **Práxis Educativa**. Ponta Grossa, v. 15, e2015344, p. 1-20, 2020.
- POLITTO, Biana; MALDONADO, Daniel Teixeira. Educação Física no Ensino Médio no câmpus São Paulo do IFSP em tempos de pandemia. **Revista de Educação Física, Saúde e Esporte**. Limoeiro do Norte, v. 4, n. 1, p. 207-224, 2021.
- ROCK, Edi. Mágico de oz. RACIONAIS MC'S. **Sobrevivendo no inferno**. São Paulo: Companhia das Letras, 2018. p. 113-118.
- SANCHES NETO, Luiz; VENÂNCIO, Luciana. A luta por visibilidade dos afrolatinos como desafio curricular à Educação Física antirracista. In: FILGUEIRAS, Isabel Porto; MALDONADO,

- Daniel Teixeira. **Currículo e prática pedagógica de educação física escolar na América Latina**. Curitiba: CRV, 2020. p. 29-42.
- SCHWARCZ, Lilia Mortiz. **Sobre o autoritarismo brasileiro**. São Paulo: Companhia das Letras, 2019.
- SILVA, Petrolina Beatriz Gonçalves; BARBOSA, Lucia Maria de Assunção. **O pensamento negro em educação no Brasil: expressões do movimento negro**. São Carlos: Editora da UFSCAR, 1997.
- SILVA, Tomaz Tadeu. **Documentos de identidade: uma introdução às teorias de currículo**. 3ª ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2015.
- SOUSA SANTOS, Boaventura. Para além do pensamento abissal: das linhas globais a uma ecologia dos saberes. In: SOUSA SANTOS, Boaventura; MENESES, Maria Paula. **Epistemologias do Sul**. São Paulo: Cortez, 2010. p. 31-83.
- SOUSA SANTOS, Boaventura. **O fim do império cognitivo: a afirmação das epistemologias do Sul**. Belo Horizonte: Autêntica, 2020.
- SOUZA, Jessé. **Subcidadania brasileira: para entender o país além do jeitinho brasileiro**. Rio de Janeiro: Leya, 2018.
- TORRES SANTOMÉ, Jurjo. **Currículo escolar e justiça social: o cavalo de Troia da educação**. Porto Alegre: Penso, 2013.
- VENÂNCIO, Luciana; NOBREGA, Carolina Cristina dos Santos. **Mulheres negras professoras de Educação Física**. Curitiba: CRV, 2020.

POSSIBILIDADES PARA UM CURRÍCULO CRÍTICO-LIBERTADOR DE EDUCAÇÃO FÍSICA À LUZ DE FREIRE

Luiz Renato Assunção Vieira⁷Juliana Rezende Torres⁸

RESUMO

O objetivo deste estudo é refletir sobre as possibilidades de uma proposta curricular para a Educação Física pensada a partir da categoria *ser humano consciente*, por sua vez, fundamentada nos pressupostos da Educação Libertadora de Paulo Freire, mais especificamente, na categoria *conscientização*. Essa proposição emerge como forma de resistência aos projetos neoliberais que se configuram como propostas educacionais desumanizantes, como entendemos acontecer nos currículos tradicionais da Educação Física. Para tanto, recorreremos à pesquisa bibliográfica como percurso metodológico, onde buscamos nas obras *Pedagogia do Oprimido* (FREIRE, 1987) e *Conscientização - Teoria e prática da libertação* (FREIRE, 1979) o aporte teórico para construirmos as reflexões sobre as possibilidades de um currículo contra-hegemônico da Educação Física. Consideramos então, que a *conscientização*, para Freire, se dá na práxis transformadora, o que implica enxergar o ser humano como um ser inconcluso que se relaciona com um mundo em constante transformação. Desta forma, um *Currículo Crítico-Libertador* da Educação Física estabelece como sentido teleológico o *ser humano consciente*, que busca, a partir das manifestações da cultura corporal, construir uma visão de mundo que colabore no processo de conscientização, emancipação e humanização dos sujeitos com vistas à transformação da realidade concreta.

Palavras-chave: Educação Física; Currículo; Educação Libertadora; Conscientização; Paulo Freire.

ABSTRACT

The objective of this study is to reflect on the possibilities of a curricular proposal for Physical Education based on the Freirean concept of *conscious human be*, according to the assumptions of Education for Liberation by Paulo Freire, more specifically, in the category *conscientization*. This reflection emerges as a form of resistance to neoliberal projects that are configured as dehumanizing educational proposals, as we understand to happen in the traditional Physical Education curriculum. We will use bibliographic research as a methodology based on the papers *Pedagogy of the Oppressed* (FREIRE, 1987) and *Conscientization - Theory and practice of liberation* (FREIRE, 1979) theoretical support for reflections on the possibilities of a counter-hegemonic curriculum of Physical Education. We consider that conscientization occurs in transformative praxis, which implies seeing the human being as an unfinished being that is related to a world in constant transformation. In this way, a critical-liberating curriculum of Physical Education establishes as a teleological sense the *conscious human be*, who seeks, from the manifestations of body culture, a world view that collaborates in the conscientization, emancipation and humanization process of the subjects with the transformation of concrete reality.

Keywords: Physical Education; Curriculum; Liberating Education; Conscientization; Paulo Freire.

⁷ Mestre em Educação. Universidade Federal de São Carlos - UFSCar campus Sorocaba. E-mail: luizravieira@gmail.com

⁸ Doutora e pós-doutora em Educação Científica e Tecnológica. Docente da Graduação e Pós-Graduação da Universidade Federal de São Carlos - UFSCar campus Sorocaba. E-mail: julianart@ufscar.br

INTRODUÇÃO

O atual cenário educacional brasileiro e, logo, o cenário da Educação Física escolar no Brasil, é cercado por políticas neoliberais que buscam a conservação do capitalismo e do *status quo* entendendo a educação como um investimento capaz de fazer com que determinado produto se adeque aos padrões exigidos pelo mercado de trabalho e mercado de consumo e que, por consequência, esse produto se valorize (NEIRA; NUNES, 2009). Neste caso, o produto em questão é o próprio ser humano.

A partir dos princípios de liberdade econômica e liberdade de direitos individuais oriundos do liberalismo, o neoliberalismo culminou em um projeto de sociedade onde o ser humano passa a ser um “empresário” de si mesmo. Segundo Nunes e Neira (2018), a partir dos pensamentos de Foucault, o ser humano ganha características de uma máquina que necessita produzir cada vez mais objetivando uma maior renda. “[...] A renda é o capital que o trabalhador recebe e que lhe possibilita o investimento pessoal, tornando-se uma empresa de si mesmo. Essa lógica é o que permite consumir e que a tudo torna mercadoria [...]” (NUNES; NEIRA, 2018, p. 02).

Neste sentido, o projeto neoliberal de educação se manifesta em dois pontos principais: o primeiro ponto se refere a uma educação institucionalizada que objetiva a preparação dos indivíduos para o mercado de trabalho e reforça o discurso individualista e, o segundo ponto se refere a uma educação que propague a ideia de que a sociedade só pode se organizar a partir da lógica do livre mercado e da livre iniciativa (NEIRA; NUNES, 2019).

As críticas sobre as propostas curriculares centradas na lógica neoliberal, assim como novas proposições curriculares que visam superar os modelos educacionais tradicionais, passaram a ser um importante tema de debate que vêm contribuindo para um movimento de resistência à desumanização dos sujeitos e buscando valorizar um processo educativo humanizante (LOMARDO, 2017; MORAIS, 2019; VIEIRA, 2020).

Ao olharmos especificamente para a Educação Física escolar podemos identificar que este cenário se aplica ainda de forma mais intensa, uma vez que, historicamente, esse componente curricular se apresenta nas políticas de educação de forma acrítica, alienada e alienante (BRACHT, 1999; CASTELLANI FILHO, 2010).

Logo, entendemos ser necessário recorrermos a uma visão do processo educativo que seja capaz de nos proporcionar um olhar crítico sobre a realidade e que entenda que não há fatalismo na relação entre a realidade e os sujeitos, mas sim, um movimento dinâmico de possibilidades de transformações que passam, em alguma medida, pelo percurso educacional (e curricular) como processo de formação do ser humano.

É neste sentido que recorremos à categoria *ser humano consciente*, fundamentados na categoria freireana *conscientização*, presente na Educação Libertadora proposta por Paulo Freire, para nos ajudar a pensar um *Currículo Crítico-libertador* de Educação Física, permitindo, assim, assumir uma posição de resistência aos projetos educativos desumanos influenciados pelo neoliberalismo.

Ao pensarmos um *Currículo Crítico-libertador* para a Educação Física, algumas questões se apresentam, como: “O que Freire entende por conscientização?”; “Qual seria o objeto de estudo e os objetivos de uma proposta curricular Crítico-libertadora da Educação Física?” “Em que medida um Currículo Crítico-libertador da Educação Física pode ser uma possibilidade de resistência aos projetos de uma sociedade influenciada pelo neoliberalismo?”

As reflexões originadas a partir destes questionamentos devem convergir para com o objetivo deste estudo, o de compreender quais são as possibilidades de construção de uma proposta curricular para a Educação Física com base na categoria *ser humano consciente*, fundamentada na Educação Libertadora de Paulo Freire.

Para tanto, recorremos à pesquisa bibliográfica como percurso metodológico, buscando nas obras *Pedagogia do Oprimido* (FREIRE, 1987) e *Conscientização - Teoria e prática da libertação* (FREIRE, 1979) o aporte teórico para construirmos as reflexões acerca das possibilidades de construção de um *Currículo Crítico-libertador* de Educação Física a partir da categoria *ser humano consciente*, fundamentada na categoria freireana *conscientização*.

É importante destacarmos que, recentemente, outros estudos vêm buscando na pedagogia freireana um novo olhar para a Educação Física escolar, como: Françoso; Neira (2014), Santos (2016), Nogueira *et al.* (2018), Bossle (2018; 2019), Nogueira *et al.* (2019), Neira; Santos (2019), Sousa; Nogueira; Maldonado (2019), Vieira (2020), entre outros.

Sendo assim, este artigo é parte de um movimento já iniciado por outros pesquisadores e esperamos que, em alguma medida, ele possa colaborar junto ao rol de pesquisas que se preocupam em pensar uma Educação Física contra-hegemônica, sendo que o ineditismo do presente trabalho está em centrar o olhar freireano para o currículo da Educação Física, na concepção curricular de Freire descrita no capítulo 3 da *Pedagogia do Oprimido* e na categoria *conscientização*, para fundamentar a categoria *ser humano consciente*.

CONSCIENTIZAÇÃO: ninguém conscientiza ninguém e ninguém se conscientiza sozinho

Embora Paulo Freire não tenha se dedicado a escrever especificamente sobre o currículo, entendemos que há possibilidades para pensarmos uma proposta curricular a partir dos

pressupostos da Educação Libertadora. Logo, uma proposta curricular de Educação Física contra-hegemônica, a partir da Educação Libertadora, deve considerar que a busca pelos conteúdos programáticos se inicia no processo de *investigação temática*, de onde emergem os *temas geradores* que, por sua vez, por meio da *redução temática*, em um contexto escolar, se configuram como conteúdos escolares.

Esta investigação implica, necessariamente, numa metodologia que não pode contradizer a dialogicidade da Educação Libertadora. Daí que seja igualmente dialógica. Daí que, conscientizadora também, proporcione, ao mesmo tempo, a apreensão dos “temas geradores” e a tomada de consciência dos indivíduos em torno dos mesmos.

Esta é a razão pela qual, (em coerência ainda com a finalidade libertadora da educação dialógica) não se trata de ter nos homens o objeto da investigação, de que o investigador seria o sujeito.

O que se pretende investigar, realmente, não são os homens, como se fossem peças anatômicas, mas o seu pensamento-linguagem referido à realidade, os níveis de sua percepção desta realidade, a sua visão do mundo, em que se encontram envolvidos seus “temas geradores” (FREIRE, 1987, p. 56).

Pela *investigação temática* é possível desvelarmos as situações que se configuram como *situações-limite*, isto é, as contradições sociais presentes na realidade concreta que se apresentam como obstáculos à humanização dos sujeitos.

A partir do desvelamento das *situações-limite*, podemos então sintetizar a realidade concreta em *temas geradores*, e esses, por sua vez, se tornarão balizadores da escolha de conteúdos escolares pelo processo que Freire (1987) denomina de *redução temática*, que consiste na:

[...] elaboração das atividades didático-pedagógicas (redução temática) a serem problematizadas em sala de aula, tendo em vista a superação do senso comum dos educandos em torno destes temas mediante a apreensão de conhecimentos sistematizados que melhor os expliquem (TORRES, 2010, p. 162-163).

Logo, os conteúdos escolares a serem trabalhados nas aulas de Educação Física, assim como os conteúdos das demais disciplinas escolares, devem emergir das contradições sociais da realidade concreta na qual educadores e educandos estão inseridos.

[...] não há como surpreender os temas históricos isolados, soltos, desconectados, coisificados, parados, mas em relação dialética com outros, seus opostos. Como também não há outro lugar para encontrá-los que não seja nas relações homens-mundo [...].

Frente a este “universo” de temas que dialeticamente se contradizem, os homens tornam suas posições também contraditórias, realizando tarefas em favor, uns, da manutenção das estruturas, outros, da mudança.

Na medida em que se aprofunda o antagonismo entre os temas que são a expressão da realidade, há uma tendência para a mitificação da temática e da realidade mesma, o que, de modo geral, instaura um clima de “irracionalismo” e de sectarismo.

Este clima ameaça esgotar os temas de sua significação mais profunda, pela possibilidade de retirar-lhes a conotação dinâmica que os caracteriza. No momento em que uma sociedade vive uma época assim, o próprio irracionalismo mitificador passa a constituir um de seus temas fundamentais, que terá, como seu oposto combatente, a visão crítica e dinâmica da realidade que, empenhando-se em favor do seu desvelamento, desmascara sua mitificação e busca a plena realização da tarefa humana: a permanente transformação da realidade para a libertação dos homens [...] (FREIRE, 1987, p. 59).

Neste sentido, consideramos que as possibilidades de um *Currículo Crítico-libertador* da Educação Física permeiam o processo de conscientização dos sujeitos na busca pela libertação das situações de opressão que limitam sua humanidade. Essas considerações convergem com o pensamento de Paulo Freire a respeito da relação educação-conscientização:

Ao ouvir pela primeira vez a palavra conscientização, percebi imediatamente a profundidade de seu significado, porque estou absolutamente convencido de que a educação, como prática da liberdade, é um ato de conhecimento, uma aproximação crítica da realidade. Desde então, esta palavra forma parte de meu vocabulário (FREIRE, 1979, p. 15).

No entanto, a *conscientização* para Freire, não é algo que simplesmente pode ser ensinado ou transmitido de um sujeito para o outro e tampouco é algo a ser conquistado individualmente.

Para Freire (1987), compete ao processo educativo colaborar no desvelamento da realidade e na superação de situações que impedem os sujeitos de transformar o mundo e a si mesmos. É por isso que, em sua denúncia à *educação bancária*, Freire considera esse modelo de educação como opressor e desumanizante ao compreender a realidade “como algo parado, estático, compartimentado e bem comportado” (FREIRE, 1987, p. 37), impossibilitando qualquer ação dos sujeitos a não ser se conformar e se adaptar à essa realidade já dada.

A educação como prática da dominação, que vem sendo objeto desta crítica, mantendo a ingenuidade dos educandos, o que pretende, em seu marco ideológico, (nem sempre percebido por muitos dos que a realizam) é doutriná-los no sentido de sua acomodação ao mundo da opressão (FREIRE, 1987, p. 43).

Ao contrário da *educação bancária*, a Educação Libertadora proposta por Freire (1987) entende que a realidade é uma produção humana histórica e também entende que o próprio ser humano é um ser inconcluso e que, à medida que está consciente de sua inconclusão, busca transformar o mundo e a si mesmo. Essa é uma vocação ontológica e histórica do ser humano.

[...] A conscientização implica, pois, que ultrapássemos a esfera espontânea de apreensão da realidade, para chegarmos a uma esfera crítica na qual a realidade se dá como objeto cognoscível e na qual o homem assume uma posição epistemológica.

A conscientização é, neste sentido, um teste de realidade. Quanto mais conscientização, mais se “desvela” a realidade, mais se penetra na essência fenomênica do objeto, frente ao qual nos encontramos para analisá-lo. Por esta mesma razão, a conscientização não consiste em “estar frente à realidade” assumindo uma posição falsamente intelectual. A conscientização não pode existir fora da “práxis”, ou melhor, sem o ato ação - reflexão. Esta unidade dialética constitui, de maneira permanente, o modo de ser ou de transformar o mundo que caracteriza os homens.

Por isso mesmo, a conscientização é um compromisso histórico. É também consciência histórica: é inserção crítica na história, implica que os homens assumam o papel de sujeitos que fazem e refazem o mundo. Exige que os homens criem sua existência com um material que a vida lhes oferece...

A conscientização não está baseada sobre a consciência, de um lado, e o mundo, de outro; por outra parte, não pretende uma separação. Ao contrário, está baseada na relação consciência-mundo. (FREIRE, 1979, p. 15).

No entanto, a educação desumanizante impossibilita os sujeitos de exercerem sua própria humanidade, reificando-os, pois esse modelo educacional tradicional introjeta nos indivíduos uma falsa consciência em relação à realidade, tornando-os alienados e, por consequência, alimentando-os do *medo da liberdade*⁹.

[...] A consciência dominada não se distancia suficientemente da realidade para objetivá-la, a fim de conhecê-la de maneira crítica. A este tipo de consciência chamamos “semi-intransitiva”.

A consciência semi-intransitiva é característica das estruturas fechadas. Dada sua quase imersão na realidade concreta, não percebe muitos dos

⁹ Segundo Vieira (2020), Freire fundamenta seu entendimento sobre o medo da liberdade em Erich Fromm, psicanalista alemão integrante da Escola de Frankfurt, que considerava as manifestações “necrófilas” dos sujeitos, isto é, o medo de liberdade manifestado em uma atitude sádica de tratar outro sujeito como sendo um objeto de sua posse. Para Freire (1987, p. 117): “Este medo da liberdade também se instala nos opressores, mas, obviamente, de maneira diferente. Nos oprimidos, o medo da liberdade é o medo de assumi-la. Nos opressores, é o medo de perder a “liberdade” de oprimir”.

desafios da realidade, ou percebe-os de uma maneira deturpada (FREIRE, 1979, p. 35).

Cabe então, ao processo educativo, colaborar no processo de *conscientização* dos sujeitos contribuindo no desvelamento da realidade concreta. Desta forma, a *conscientização* “é mais que uma simples tomada de consciência. Supõe, por sua vez, superar a falsa consciência, quer dizer, o estado de consciência semi-intransitivo ou transitivo-ingênuo, e uma melhor inserção crítica da pessoa conscientizada numa realidade desmitificada” (FREIRE, 1979, p. 46).

[...] a consciência transitiva surge, enquanto consciência ingênua, tão dominada como a precedente. Embora seja agora, indiscutivelmente, uma consciência melhor disposta para perceber a origem de sua existência ambígua dentro das condições objetivas da sociedade (FREIRE, 1979, p. 36).

A superação do estado de consciência semi-intransitiva e de consciência transitiva ingênua culmina em uma consciência crítica, onde a conscientização é um processo para além da tomada de consciência, pois, como já exposto, ela necessariamente se dá na práxis, ou seja, não é um fenômeno limitado ao pensamento, ao campo das ideias. A conscientização exige ação-reflexão-ação (FREIRE, 1987).

[...] a conscientização na perspectiva freireana não se constitui apenas em conhecimento ou reconhecimento, mas opção, decisão, compromisso histórico. Baseia-se na relação “consciência-mundo”, “homens-mundo” e por isto não existe fora da práxis (reflexão-ação), o que implica em utopia, não no sentido idealista, mas dialético entre os atos de denunciar a estrutura desumanizante em que vivem os indivíduos e o de anunciar a estrutura humanizadora. Neste sentido, o trabalho humanizador não poderá ser outro, senão o da desmitificação da realidade, o da transcendência das situações-limite [...] (TORRES, 2010, p. 158).

Assim, as possibilidades de um *Currículo Crítico-libertador* da Educação Física permeiam um compromisso dos seres humanos com a *conscientização*, contudo, sem desvelar e nem transformar a realidade pelo outro.

Entendemos, como Freire (1987), que ninguém conscientiza ninguém e ninguém se conscientiza sozinho. A *conscientização* é uma busca permanente que se dá na relação dialética entre a subjetividade e a objetividade manifestada nas relações entre os seres humanos e o mundo.

A *conscientização*, para Freire (1987), é um processo permanente que busca desvelar a realidade concreta, possibilitando que o sujeito assuma um compromisso histórico e seja um

sujeito da práxis, capaz de transformar a realidade e se libertar da opressão. É por isso que consideramos que o *ser humano consciente* pode se configurar como possibilidade teleológica a um *Currículo Crítico-Libertador* da Educação Física.

POSSIBILIDADES PARA UMA EDUCAÇÃO FÍSICA CRÍTICO-LIBERTADORA

A história da Educação Física nas escolas brasileiras é carregada de intencionalidades políticas e econômicas, assim como, é influenciada pelos costumes culturais, sociais e morais da sociedade.

Assim, a Educação Física se constituiu até meados dos anos 1980 como um componente curricular voltado para o adestramento dos corpos com vistas a disciplinar os sujeitos dentro e fora da escola, o que conferiu a ela um teor alienado e alienante.

Neste contexto, prevaleceram as propostas curriculares baseada nas ginásticas, manifestadas em diferentes momentos conhecidos como *higienistas*, *militaristas* e *esportivistas*.

[...] a Educação Física estava aprisionada, primeiro por uma cadeia médica, de tal forma que o professor não se percebia como professor e sim, como agente de saúde. [...] Uma segunda cadeia que aprisionava a Educação Física era a cadeia militar. O professor não se percebia professor, ele se percebia um sargento, um militar [...] E uma terceira cadeia que se aproxima dessas duas é a cadeia esportiva. O professor não se vê como professor, ele se vê como um técnico esportivo. [...] Digamos que a dimensão cultural não era tratada, e isso prevalece dessa maneira até a década de 80 na sociedade brasileira (CASTELLANI FILHO, 2013, [entrevista oral]).

A partir da década de 1980, pode-se identificar um movimento de busca pela *renovação* da Educação Física. Num primeiro momento, esse movimento culmina em propostas curriculares biopsicologizantes objetivando o desenvolvimento global dos indivíduos. Já, num segundo momento, surgem as propostas críticas que buscam compreender a Educação Física a partir das ciências sociais, objetivando a formação do cidadão crítico.

Um primeiro momento dessa crítica tinha um viés cientificista. Por esse viés, entendia-se que faltava à Educação Física ciência. Era preciso orientar a prática pedagógica com base no conhecimento científico, este, por sua vez, entendido como aquele produzido pelas ciências naturais ou com base em seu modelo de cientificidade. O desconhecimento da história da Educação Física fez com que não se percebesse que esse movimento apenas atualizava o percurso e a origem histórica da Educação Física e,

portanto, que ele não rompia com o próprio paradigma da aptidão física. Nesse período vamos assistir à entrada em cena também de outra perspectiva que é aquela que se baseia nos estudos do desenvolvimento humano (desenvolvimento motor e aprendizagem motora). O segundo momento vai permitir, então, uma crítica radical à Educação Física [...] (BRACHT, 1999, p. 77).

É neste segundo momento que surgem as propostas da Educação Física *Crítico-superadora* (COLETIVO DE AUTORES, 1992) e *Crítico-emancipatória* (KUNZ, 1991; 1994) que, de forma geral, buscavam superar os limites dos conhecimentos centrados nas Ciências Biológicas para repensar a Educação Física escolar a partir das Ciências Sociais.

Mais tarde, este segundo momento, em alguma medida, influenciou também um terceiro momento, onde temos o *Currículo Cultural* da Educação Física (NEIRA; NUNES, 2009) que visa proporcionar espaço para culturas subjugadas nas aulas. No entendimento dos propositores deste currículo, as ciências sociais moderna deixaram lacunas nas propostas curriculares anteriores, as quais poderiam ser preenchidas a partir dos referenciais considerados pós-modernos, como os Estudos Culturais, Estudos Feministas, Pós-colonialismo, entre outros.

Contudo, a Educação Física escolar parece manter seu teor alienado e alienante, pois as propostas curriculares tradicionais que enxergam o ser humano como um organismo meramente biológico ainda se apresentam como propostas curriculares hegemônicas nas escolas. Nesse sentido, entendemos que ainda se faz necessário continuarmos a busca por propostas curriculares contra-hegemônicas para a Educação Física que compreendam as práticas corporais sob uma ótica social e/ou cultural.

É por isso que, resgatando a denúncia da *educação bancária* realizada por Freire, podemos denunciar também a existência de uma “educação física bancária”, em que o corpo não é uma produção histórica, política, social e cultural, mas sim, um mero instrumento biológico.

Essa concepção de Educação Física “bancária” se limita a depositar nos sujeitos escolares conteúdos pré-estabelecidos relacionados à performance esportiva, ao refinamento de movimentos, ao lazer com finalidade em si mesmo, ao condicionamento físico, à padronização estética, à busca da beleza e da saúde como produtos de consumo e enxergam os educandos como recipientes vazios que necessitam dos “depósitos” do professor.

Em contrapartida, propomos aqui pensar um *Currículo Crítico-libertador* de Educação Física, a partir da pedagogia freireana, o que significa considerar os sujeitos não somente como um organismo biológico, mas sim, como um *ser humano consciente* que é histórico, cultural, social, político, inconcluso, em permanente formação e, desta forma, produz sua própria humanidade, isto é, produz as condições necessárias para a sua existência. Em outras palavras, o

ser humano consciente, em sua relação com os outros e com o mundo, produz cultura e vive imerso nesta cultura, e, a partir dela, transforma sua realidade concreta.

O homem [ser humano] é um corpo consciente. Sua consciência, “intencionada” ao mundo, é sempre consciência de em permanente despêgo até a realidade. Daí que seja próprio do homem estar em constantes relações com o mundo. Relações em que a subjetividade, que toma corpo na objetividade, constitui, com esta, uma unidade dialética, onde se gera um conhecer solidário com o agir e vice-versa. Por isto mesmo é que as explicações unilateralmente subjetivista e objetivista, que rompem esta dialetização, dicotomizando o indicotomizável, não são capazes de compreendê-lo. Ambas carecem de sentido teleológico (FREIRE, 1983, p. 51, grifo do autor).

Podemos pensar, então, que um *Currículo Crítico-libertador* da Educação Física deve possuir como seu objeto específico de estudo a *cultura corporal*, ou seja, as produções humanas historicamente acumuladas que se manifestam na realidade concreta como manifestações corporais associadas ao conceito de *ser humano consciente*.

Logo, é possível entender a formação do *ser humano consciente* como sentido teleológico desta proposta curricular. Esse *ser humano consciente* que, por sua vez, deixa de ser visto pela Educação Física como um corpo meramente biológico e passa a ser compreendido como um sujeito histórico num processo de conscientização e humanização, na medida em que conhece, produz e transforma a cultura corporal.

Entendemos, também, que uma proposta curricular *Crítico-libertadora* de Educação Física que assuma a formação do *ser humano consciente* como compromisso, implica em conceber a Educação Física de modo que esta colabore em três processos concomitantes:

- a) conscientização dos sujeitos históricos desmitificando a realidade e evidenciando que a mesma é uma produção humana;
- b) emancipação dos sujeitos históricos superando as *situações-limite* através da conscientização e da transformação da realidade;
- c) humanização dos sujeitos históricos como responsáveis políticos pela tomada de decisões que constituirão sua própria história, sociedade e cultura.

É na formação desse sujeito histórico e, por consequência, na formação da sociedade em que este sujeito está inserido, que esperamos que uma proposta curricular *Crítico-libertadora* da Educação Física possa colaborar. Uma sociedade onde os seres humanos se vejam em um processo

permanente de conscientização, emancipação e humanização, superando a consciência ingênua e libertando-se das situações que se configuram como limites à sua humanização.

UM CURRÍCULO CRÍTICO-LIBERTADOR DA EDUCAÇÃO FÍSICA COMO POSSIBILIDADE CONTRA-HEGEMÔNICA

A Educação Física escolar contemporânea, assim como toda a Educação, de forma geral, vem sofrendo com propostas curriculares neoliberais que buscam a perpetuação da sociedade na forma em que se encontra, onde a missão dos alunos é buscar uma melhor adaptação a uma realidade já posta.

Na lógica do capitalismo, a educação vai deixando aos poucos de ser um bem da humanidade e passa a ganhar características de um produto, a partir da predominância da tendência educacional tecnicista. Nesse sentido, professores e alunos são formados exclusivamente para atender ao mercado de trabalho e, logo, o processo educativo passa a ter um compromisso econômico atendendo às necessidades do mercado, ao invés de ter um compromisso ético atendendo às necessidades humanas, como exposto por Bossle (2019):

O “novo modelo” de escola pública se estabelece nas Parcerias Público-Privadas (PPP) em que o programa de ensino e de formação de professores vem pronto de fora do Brasil e somente precisa de professores que apliquem, pois garante eficiência com menor custo, tanto em gestão, quanto em resultados com as avaliações dos alunos. Essa dominação escancara que a cultura de professores e alunos brasileiros é desvalorizada em detrimento da importação de modelos prontos de conhecimentos com outros significados e em acordo com interesses econômico-mercado-lógicos mais importantes para o sempre aquecido e colonizador mundo empresarial (BOSSLE, 2019, p. 21).

Diante da direção desumanizadora em que a educação parece caminhar, Bossle recorre aos termos “distopia” e “retrotopia” (BAUMAN, 2017 *apud* BOSSLE, 2019) para pensarmos mais a fundo o atual cenário educacional em que estamos inseridos, pois o autor entende que a sociedade está vivendo a distopia e a retrotopia.

Nesse sentido, a distopia seria uma utopia invertida, uma “antiutopia”, isto é, algo obrigatoriamente ruim. Já a retrotopia seria a utopia voltada ao passado, isto é, algo que a humanidade já deveria ter superado.

É por este cenário que acreditamos que a Educação Libertadora proposta por Freire, ao apresentar uma perspectiva de educação *crítico-libertadora* de viés transformador, se configura

como uma possibilidade de resistência ao projeto neoliberal de conservação e/ou retroação do mundo, que desumaniza os sujeitos.

Pois é nessa cena de distopia, de forte opressão e de antiutopia e, ainda, de retrotopia, como um fenômeno de retomo a ideias e ideais do passado, como nacionalismos exacerbados, o enriquecimento escandaloso de poucos e o aumento das privações e desigualdades para muitos e o fechamento de fronteiras, que o pensamento, as ideias, as teses da Educação Libertadora de Paulo Freire se tornam ainda mais atuais e relevantes (BOSSLE, 2019, p. 17).

No âmbito da Educação Física escolar, especificamente, consideramos que esse projeto conservador e/ou retrógrado se manifesta em uma proposta curricular que se limita ao ensino dos esportes tradicionais, exercícios físicos, desenvolvimento motor e recreação objetivando a melhoria da performance esportiva, a melhoria do condicionamento físico, a melhoria da coordenação motora e a experiência lúdica, respectivamente.

É importante chamar a atenção para o fato de que não estamos aqui negando esses conteúdos como relevantes à Educação Física escolar. O que entendemos é que esses conteúdos não podem ser estabelecidos como objetivo final do processo de ensino-aprendizagem, uma vez que, ao considerar essas manifestações da cultura corporal com finalidades em si mesmas, ou seja, sem considerá-las como uma produção cultural humana, historicamente acumulada, imersa dialeticamente em uma totalização histórica, estamos ratificando e perpetuando uma Educação Física alienada e alienante que se alinha ao projeto de cidadão e de sociedade neoliberal.

A partir do processo de *investigação temática*, obtenção de *tema gerador* e *redução temática*, exposto anteriormente, podemos entender que os esportes, exercícios, jogos, brincadeiras, danças e lutas devem ser trabalhados a partir da realidade problematizada, de onde surgirão as *situações-limite* que se configuram como contradições sociais da realidade concreta vivida e investigada.

Nesse sentido, os conteúdos escolares da Educação Física são as diversas formas de manifestações da cultura corporal do movimento que poderão colaborar no processo de conscientização, emancipação e humanização dos sujeitos com vistas à transformação da realidade concreta.

Desta forma, entendemos ser possível contemplar uma possibilidade de *Currículo Crítico-libertador* de Educação Física que seja contra-hegemônico, isto é, que não mais enxergue a Educação Física escolar como um componente curricular alienado e alienante, mas sim, como uma possibilidade de resistência a uma realidade estática e a uma sociedade conservadora, em prol de

uma realidade que seja um permanente devir e uma sociedade constituída por *seres humanos conscientes*.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Diante do momento atual da educação brasileira, em que ganham forças as propostas curriculares apoiadas em uma visão de mundo neoliberal preocupadas em conservar a realidade opressora e em formar uma sociedade capaz de competir entre si dentro da lógica do capitalismo, entendemos que uma proposta curricular *Crítico-libertadora* da Educação Física, ao se apoiar na categoria *ser humano consciente*, fundamentada na categoria *conscientização*, a partir dos pressupostos da Educação Libertadora de Freire, pode colaborar na problematização e desmitificação do projeto de sociedade neoliberal.

Consideramos que a categoria *ser humano consciente* pode ser uma possibilidade teleológica para a Educação Física escolar permitindo, assim, superar seu aspecto hegemônico alienado e alienante, alinhado ao projeto de sujeito/sociedade neoliberal, oriundo de propostas curriculares que ignoram a concretude dos conteúdos programáticos escolares, advindos da investigação acerca das relações entre comunidade local e macroestrutura sociocultural, político-econômica e material.

Para Freire (1979; 1987), a *conscientização* é mais que uma mera tomada de consciência e não pode ser entendida como algo imposto por alguém e tampouco algo que se conquista individualmente.

A *conscientização* implica entender, primeiramente, o sujeito como um ser inconcluso que estabelece suas relações com outros sujeitos e com um mundo em constante transformação. Portanto, entendemos que ninguém pode conscientizar ninguém, assim como ninguém pode se conscientizar sozinho. O *ser humano consciente* é aquele que desenvolve permanentemente sua consciência sobre a relação *homens-mundo* e, a partir disto, assume um compromisso histórico com a transformação da realidade concreta, por meio de suas decisões e ações, orientadas para a humanização.

É por isso que um *Currículo Crítico-libertador* da Educação Física pensado a partir da categoria *ser humano consciente* se configura como possibilidade para uma Educação Física contra-hegemônica, pois está intrínseca em sua proposta a busca por uma visão de mundo construída a partir das manifestações da cultura corporal, que contribua na superação da consciência ingênua e colabore no processo de conscientização, emancipação e humanização dos sujeitos históricos, tendo como horizonte a transformação da realidade concreta.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- BOSSLE, Fabiano. Nosso “inédito viável”: professor de Educação Física intelectual transformador. *In*: MALDONADO, Daniel Teixeira; NOGUEIRA, Valdilene Aline; FARIAS, Uirá de Siqueira (org.). **Os professores como intelectuais: novas perspectivas didático-pedagógicas na Educação Física escolar brasileira**. Curitiba: CRV, 2018.
- BOSSLE, Fabiano. Atualidade e relevância da Educação Libertadora de Paulo Freire na Educação Física escolar em tempos de “Educação S/A”. *In*: SOUSA, Cláudio Aparecido; NOGUEIRA, Valdilene Aline; MALDONADO, Daniel Teixeira (org.). **Educação Física escolar e Paulo Freire: ações e reflexões em tempos de chumbo**. Curitiba: CRV, 2019.
- BRACHT, Valter. A constituição das teorias pedagógicas da Educação Física. **Cadernos Cedes**, Campinas, v. 19, n. 48, p. 69-88, ago. 1999.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular (2017)**. Disponível em: <<http://basenacionalcomum.mec.gov.br/documento-curricular/>>. Acesso em: 20 de julho de 2020.
- CASTELLANI FILHO, Lino. **Educação física no Brasil: a história que não se conta**. 18ª Edição. Campinas, SP: Papirus, 2010.
- CASTELLANI FILHO, Lino. 2013. 1 vídeo (19 min) [S. l.: s. n.]. **Educação Física para todos**. Publicado na plataforma Youtube pelo canal Univesp. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=UvZA_Mo9HXc>. Acesso em: 13 de março de 2020.
- COLETIVO DE AUTORES. **Metodologia do Ensino da Educação Física**. São Paulo, SP: Cortez, 1992.
- FRANÇOZO, Saulo; NEIRA, Marcos Garcia. Contribuições do legado freireano para o currículo da Educação Física. **Revista Brasileira de Ciências do Esporte**, Florianópolis, v. 36, n. 2, p. 531-546, abril/junho 2014.
- FREIRE, Paulo. **Conscientização: teoria e prática da libertação**. Tradução de Kátia de Mello e Silva. São Paulo: Cortez & Moraes, 1979.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 17 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, (1969) 1987.
- KUNZ, Elenor. **Educação física: ensino & mudanças**. 2 ed. Ijuí: Unijuí, (1991) 2001.
- KUNZ, Elenor. **Transformação didático-pedagógica do esporte**. 6 ed. Ijuí: Unijuí, (1994) 2004.
- LOMARDO, Juan. **Currículo crítico? Uma investigação acerca do currículo paulista de geografia do Ensino Médio**, 2017 (Dissertação de Mestrado) - Universidade Federal de São Carlos – UFSCar. 115 p.

MORAIS, Rogério. **Currículo da vida**: Contribuições freireanas para o ensino da matemática, 2019 (Dissertação de Mestrado) – Universidade Federal de São Carlos, UFSCar. 112 p.

NEIRA, Marcos Garcia. Incoerências e inconsistências da BNCC de Educação Física. **Rev. Bras. Ciênc. Esporte**, Porto Alegre, v. 40, n. 3, p. 215-223, Sept. 2018.

NEIRA, Marcos Garcia; SANTOS, Ivan Luis. A reterritorialização do pensamento freireano no Currículo Cultural da Educação Física. *In*: SOUSA, Cláudio Aparecido; NOGUEIRA, Valdilene Aline; MALDONADO, Daniel Teixeira (org.). **Educação Física escolar e Paulo Freire**: ações e reflexões em tempos de chumbo. Curitiba: CRV, 2019.

NUNES, Mário Luiz Ferrari; NEIRA, Marcos Garcia. EU S/A: a identidade desejada na formação inicial em Educação Física. **Educação e Pesquisa**. vol. 44, São Paulo, 2018, 05 de março de 2018.

NOGUEIRA, Valdilene Aline; MALDONADO, Daniel Teixeira; SILVA, Sheila Aparecida Pereira dos Santos; FREIRE, Elisabete dos Santos; MIRANDA, Maria Luiza de Jesus. Práticas corporais e Paulo Freire: uma análise sobre a produção do Conhecimento. **Movimento**, Porto Alegre, v. 24, n. 4, p. 1265-1280, out./dez. de 2018.

NOGUEIRA, Valdilene Aline; MALDONADO, Daniel Teixeira; SILVA, Sheila Aparecida Pereira dos Santos; NEIRA, Marcos Garcia. Inspirações Freirianas e Educação Física escolar: a organização do currículo em uma comunidade de aprendizagem brasileira. **Motrivivência**, (Florianópolis), v. 31, n. 59, p. 01-17, julho/setembro, 2019.

SANTOS, Ivan Luis. **A tematização e a problematização no currículo cultural da Educação Física**. 2016. 299 p. Tese (Doutorado em Educação). São Paulo. Universidade de São Paulo, 2016.

SOUSA, Cláudio Aparecido; NOGUEIRA, Valdilene Aline; MALDONADO, Daniel Teixeira (org.). **Educação Física escolar e Paulo Freire**: ações e reflexões em tempos de chumbo. Curitiba: CRV, 2019.

TORRES, Juliana Rezende. **Educação ambiental crítico-transformadora e abordagem temática freireana**. 2010. 456 p. Tese (Doutorado em Educação Científica e Tecnológica). Florianópolis. Universidade Federal de Santa Catarina, 2010.

VIEIRA, Luiz Renato Assunção. **A constituição da identidade docente em Educação Física na Base Nacional Comum Curricular**: limites e possibilidades à luz da pedagogia freireana, 2020 (Dissertação de Mestrado) - Universidade Federal de São Carlos – UFSCar. 158 p.

EM DEFESA DE UMA EDUCAÇÃO FÍSICA POPULAR: UMA REFLEXÃO INSPIRADA EM PAULO FREIRE E FRANTZ FANON

Cláudio Aparecido de Sousa¹⁰Elisabete dos Santos Freire¹¹

RESUMO

O objetivo do presente trabalho é apresentar reflexões iniciais sobre os caminhos para se construir uma Educação Física popular, inspirada nos escritos de Paulo Freire e Frantz Fanon. A Educação Física popular é um conceito ainda em construção, que permeia passos de reflexão e percepção sobre sua estruturação diante da práxis. A reflexão sobre o relacionamento entre ensino público e cultura popular tem nos levado a reinventar temas e conteúdos da Educação Física, que permitam lutar pela causa da justiça social e pelo reconhecimento cultural e racial na escola e na sociedade. Neste sentido, no que tange a formação cidadã as pessoas deverão saber conviver com as diferenças, utilizar o diálogo em todas as situações, conhecer e valorizar as culturas e ser solidárias nas situações cotidianas da vida, ajudando uns aos outros na convivência humana.

Palavras-chave: Educação Física popular; Escola pública; Paulo Freire; Frantz Fanon.

ABSTRACT

The purpose of this work is to present initial reflections about the ways to build a popular Physical Education, inspired by Paulo Freire and Frantz Fanon's writings. Popular Physical Education is a concept still under construction, which permeates steps of reflection and perception about its structuring in the face of praxis. The reflection on the relationship between public education and popular culture has led us to reinvent themes and contents of Physical Education, which must fight for the cause of social justice and for cultural and racial recognition in school and society. In this sense, regarding citizenship education, people should know how to live with differences, use dialogue in all situations, know and value cultures, and be solidary in daily life situations, helping each other in human coexistence.

Keywords: Popular Physical Education; Public school; Paulo Freire; Frantz Fanon.

DIÁLOGO INICIAL: EDUCAÇÃO POPULAR COMO INSPIRAÇÃO

A Educação Física popular¹², é um conceito ainda em construção, que permeia passos de reflexão e percepção sobre sua estruturação diante da práxis, tendo suas raízes de inspiração no conceito de Educação popular. O surgimento desta nomenclatura se deu por meio das leituras de

¹⁰ Mestre em Educação. Professor de Educação Física nas redes públicas municipais de São Bernardo do Campo e Santo André-SP. E-mail:claudio.joga8@gmail.com

¹¹ Mestre e Doutora em Educação Física. Docente nos cursos de Pedagogia e Educação Física na Universidade São Judas Tadeu. E-mail:elisabetefreire@uol.com.br

¹² Vale ressaltar que Ghiraldelli Júnior (2004) destacou a Educação Física brasileira, em cinco fases, a saber: higienista, militarização, pedagogização, competitivista e a popular. No entanto, o termo que estamos citando e refletindo neste texto se diferencia de tal fase que o autor denomina. Estamos trazendo para a reflexão um termo que se relaciona com a teoria de Paulo Freire e Frantz Fanon.

algumas obras de Paulo Freire, Frantz Fanon¹³ e, principalmente, por vivências construídas no cotidiano escolar. A reflexão sobre o relacionamento entre ensino público e cultura popular tem nos levado a reinventar temas e conteúdos da Educação Física, que permitam lutar pela causa da justiça social e pelo reconhecimento cultural e racial na escola e na sociedade. É este olhar que nos motiva a refletir sobre a possibilidade de construir uma Educação Física Popular.

Para Mejía (2018), a Educação popular vem se construindo coletivamente, a partir da iniciativa de diferentes atores e sendo presente desde as lutas por independência latino-americana das forças coloniais europeias. Assim, as propostas de Simón Rodrigues e José Martí, no início do século XIX, em defesa de uma educação americana, preocupada com a transformação social, foram somadas às diferentes iniciativas que tiveram lugar em diferentes momentos da história latina.

O autor destaca a relevância do trabalho desenvolvido por Paulo Freire para o ressurgimento da Educação popular, na década de 1960, momento em que se consolida “*un pensamiento propio que busca diferenciarse de las formas eurocéntricas y de las miradas de una lectura de América desde afuera*” (MEJÍA, 2014, p. 5).

Sobre o âmbito brasileiro, Pereira e Pereira (2010) explicam que esse movimento surgiu fora do ambiente escolar por volta dos anos 1940-1960, tendo sua origem em movimentos sociais e Organizações Não Governamentais (ONGS) que lutavam por melhoria das condições sociais da população menos favorecida, assim como melhores condições de trabalho promovida pelos sindicatos. Posteriormente, já tendo a influência de Paulo Freire esse movimento cruzou fronteiras e adentrou os muros da escola, influenciando práticas educativas que ansiavam sair da margem do ensino que não contemplava a reflexão crítica e democrática.

De acordo com Pereira e Pereira (2010, p. 73) no âmbito da Educação popular, cujo um dos princípios é “a participação popular, a solidariedade rumo à construção de um projeto político de sociedade mais justo, mais humano e mais fraterno”, é possível estreitar a relação de respeito entre as pessoas, iniciando pela boa convivência na escola entre professoras/os e alunas/os, ampliando o olhar do planejamento que é construído coletivamente.

Sobre a Educação popular em contexto brasileiro, Paulo Freire (1967) na obra Educação como prática da liberdade inaugurou seus fundamentos organizando diversos círculos de cultura, este movimento teve início na cidade de Angicos-Rio Grande do Norte, e na época essa estratégia didática alcançou notoriedade na sociedade, principalmente pelo sucesso alcançado na prática

¹³ No caso de Paulo Freire destacamos as obras “Pedagogia do oprimido”, “Ação cultural para a liberdade”, “Educação como prática da liberdade” e a obra “Que fazer”. Já em Frantz Fanon as obras “Os condenados da terra” e o livro “Pele negra máscaras brancas”.

pedagógica ministrada para os adultos daquela época. Sendo assim, este fato causou represália a Freire na época por conta do período de ditadura que considerava uma ameaça as propostas elaboradas nos círculos de cultura, principalmente por conscientizar a massa.

Na explicação de Freire (2006, p. 128) se naquele período tivesse sido “cumprido o programa elaborado no Governo Goulart, deveríamos ter, em 1964, funcionando mais de vinte mil círculos de cultura em todo o País. E íamos fazer o que chamávamos de levantamento da temática do homem brasileiro”. Costa (2016) reafirma essa explanação e ressalta que, com o projeto do círculo de cultura, foram alfabetizadas e conscientizadas 300 pessoas em menos de 40 horas.

No entendimento de Brandão (1986, p. 60) o surgimento do movimento de luta, emancipação e conscientização que entrelaça as propostas de Educação popular “tem o seu lugar no processo experimentado por grupos comprometidos com a transformação das estruturas sociais que mantêm as maiorias oprimidas”. Sendo assim, ainda que Paulo Freire tenha concebido inicialmente propostas que contemplavam a cultura popular, isto é, conhecimentos e experiências culturais distintas, atribuídas em prol da autonomia e do protagonismo das pessoas, sua prática necessita de ressignificação e reinvenção constante em âmbito educacional e social. Para tanto Freire e Nogueira (2002, p.19) destacam,

Entendo a educação popular como o esforço de mobilização, organização e capacitação das classes populares; capacitação científica e técnica. Entendo que esse esforço não se esquece, que é preciso poder, ou seja, é preciso transformar essa organização do poder burguês que está aí, para que se possa fazer escola de outro jeito. Em uma primeira “definição” eu aprendo desse jeito. Há estreita relação entre escola e vida política.

Vale (2001) relacionando a Educação popular com a realidade da escola pública realizou diversas críticas ao que vem sendo a educação atual, principalmente por ter um viés mais voltado ao sistema e reprodução das desigualdades. Neste âmbito a autora elucida que é relevante desenvolver trabalhos oriundos da cultura popular, que considera diferentes tipos de realidades sociais, permitindo que o ensino seja voltado para a emancipação e transformação social. A Educação popular é uma proposta que se apresenta como uma importante aliada para o ensino público, especialmente por enfatizar o protagonismo de docentes e discentes no processo dialógico de construção do planejamento, fato que permite valorizar o conhecimento e a cultura popular das classes subalternizadas.

Costa e Sousa (2020) organizaram estudo sobre a Educação popular e a identidade negra, com o intuito de verificar qual são os processos que permitem libertar os sujeitos que são livres

perante a constituição, no que tange ao direito de ir e vir, no entanto, são por muitas vezes aprisionados perante o racismo, preconceito e as desigualdades sociais e raciais. Na conclusão deste estudo os autores descobriram que a Educação popular aliada aos Estudos culturais, são caminhos possíveis e relevantes de serem incorporados nos currículos e propostas das escolas brasileiras, incluindo desta maneira os temas da Educação étnico racial e das identidades negras no processo de ensino, visando a conscientização e a libertação na formação dos estudantes, contemplando nessa ótica a tão almejada justiça social.

Os escritos de Paulo Freire e de outros autores sobre a Educação popular nos estimula a pensar como esse referencial pode embasar a prática político-pedagógica da Educação Física. É possível encontrar alguns educadores/as e pesquisadores/as que se inspiram em Paulo Freire. Freire (2019), refletindo sobre a importância do pensamento freiriano na formação de professores de Educação Física, argumenta que conhecer os escritos do autor foi importante para significar sua atuação como docente na Educação Básica. Para ela, as ideias de inacabamento, problematização e diálogo, atributos de uma Educação popular, são fatores relevantes a serem desenvolvidos na prática docente.

Correia, Marques e Miranda (2019) se apoiaram no conceito de Educação popular, buscando trazer novos caminhos para que a prática pedagógica e a reflexão sobre a prática permitam alcançar a conscientização das pessoas, no sentido de considerar o respeito as diferenças e a diversidade social e cultural. Na concepção das autoras/os, quando os trabalhos são amparados pela Educação popular, seja na Educação Física ou qualquer área do conhecimento, existe a necessidade de ir na contramão dos modelos considerados eurocêtricos, que se embasam em propostas de livros didáticos, além de uma Base Nacional Comum Curricular, se tornando práticas reprodutivistas do contexto hegemônico tradicional, que não possibilitam o protagonismo e a autonomia.

No presente artigo, desejamos ampliar o debate sobre a Educação Física Escolar e a Educação Popular e nos indagamos: quais os pressupostos teórico/práticos da Educação Física popular no contexto da escola pública? Na tentativa de encontrar respostas para esta pergunta, apresentaremos aqui uma reflexão, a partir da inspiração em Freire e Fanon. Esta reflexão teve início no ano de 2019, período em que Cláudio, primeiro autor deste texto, desenvolvia sua tese de doutoramento, sob a orientação da segunda autora, utilizando a autoetnografia como base epistemológica. Deste modo, fazendo uso da sua própria prática pedagógica, ele resolveu desenvolver em conjunto com os estudantes, práticas corporais que as próprias crianças fossem protagonistas no processo de invenção e reinvenção de práticas existentes e não existentes no cotidiano escolar.

A intenção de Cláudio é proporcionar um espaço que permita a seu aluno ou aluna “Ser Mais”, entendendo que no processo global da escolarização das pessoas, elas possam ser sujeitos conscientes e libertos, se distanciando da alienação. Assim, espera que a escolha do percurso profissional e pessoal seja pautada no respeito à diversidade, na solidariedade e no anseio pela justiça social, no qual todos terão condições de vivenciar a vida a seu modo, podendo usufruir dos bens culturais e de lazer.

Essa ideia de utilizar o conhecimento popular e a cultura que os estudantes estão inseridos, partiu da aproximação com os referenciais teóricos de Paulo Freire que considera valorável o diálogo e o respeito aos saberes dos educandos, assim como Frantz Fanon que de maneira revolucionária considera os condenados da terra como sujeitos que podem transformar o mundo no bojo social, transcendendo as questões raciais. Diante do exposto, o objetivo deste trabalho é apresentar reflexões iniciais sobre os caminhos para se construir uma Educação Física popular tomando inspirada nos escritos de Paulo Freire e Frantz Fanon.

PAULO FREIRE E A EDUCAÇÃO FÍSICA POPULAR

Atualmente, Paulo Freire ainda é um teórico que vem inspirando práticas e teorias de diversas áreas do conhecimento. Seu legado é requisitado por disseminar diferentes conceitos que possibilita contribuir com o trabalho pedagógico na escola. O propósito de apresentar o conceito de Educação Física popular nos remete à motivação de que estamos associando o termo com a perspectiva de libertação e Educação popular, no âmbito de trazer novos olhares, horizontes e principalmente trazer para o planejamento das aulas a criatividade e protagonismo dos estudantes no processo de construção e participação das atividades de ensino do componente curricular, aspecto que não tem relação com propostas prontas que reproduz apenas o pensamento de quem escreveu livros didáticos ou propostas curriculares.

A Educação Física popular tem entrelaçamento com as obras e o pensamento político pedagógico de dois conceituados pensadores da filosofia educacional, que se complementam no entendimento de que os esfarrapados do mundo (FREIRE, 1987) e os condenados da terra (FANON, 2005) são sujeitos que merecem ser respeitados em sua convivência e participação, política, social, racial e cultural diante da sociedade. A demanda de elaborar aspectos teóricos no âmbito de uma Educação Física popular também compreende que a prática pedagógica deste componente curricular, permite estreitar as relações interpessoais, dialógicas, afetivas e conectivas, tão importantes para a estrutura de sociedade na qual os sujeitos consigam realizar a

leitura de mundo e por sua vez, promova o respeito as pessoas e suas diferenças, ao meio ambiente, aos animais e a vida de uma maneira geral, para projetarmos ter esperança de conviver em dias mais fraternos.

A priori, possivelmente podemos ser indagados com a seguinte questão: Qual a motivação de propor um conceito denominado Educação Física popular? Como resposta, primeiramente é válido ressaltar que a leitura do teórico Steve Biko (2017) em sua clássica obra denominada “Escrevo o que eu quero”, foi uma das peças chave para nos motivarmos a escrever sobre um assunto que trabalhamos cotidianamente, percebendo que existem possibilidades distintas de organizar o trabalho pedagógico, considerando autonomia e protagonismo discente e docente. Este entendimento se afasta de qualquer tentativa de rebeldia em criar um conceito para atacar ou desmerecer pessoas ou teorias. Tal postura, nos fez pensar que é possível explicitar no papel as ideias que surgem na mente humana em prol de tentar contribuir com o componente curricular Educação Física, podendo pensar na mudança de paradigmas estruturais do sistema convencional, em prol de considerar as minorias raciais e os menos favorecidos. Como diria Biko (2017) isto também é um ato de consciência preta e esse movimento permite que a identidade negra e a diversidade cultural tenham sua representatividade nas práticas escolares.

Prosseguindo com a reflexão sobre o conceito de Educação Física popular, destacaremos algumas obras e conceitos da obra de Paulo Freire a seguir que nos fizeram interpretar a teoria que orienta tal conceito. Em Pedagogia da autonomia (Freire, 1996) identificamos saberes que o autor menciona serem necessários para o ato educativo. Realizando a leitura deste livro pudemos refletir sobre como oportunizar o respeito ao saber do educando a partir do diálogo sintetizado na escola? Essa pergunta ajuda a contribuir com a presença da Educação Física popular que estimula os estudantes a trazerem vivências do seu cotidiano cultural para inventar e reinventar práticas corporais e promover debates sobre o cotidiano e sociedade, assim tendo a oportunidade de serem os artistas do processo de ensino.

Por que não discutir com os alunos a realidade concreta a que se deva associar a disciplina cujo conteúdo se ensina, a realidade agressiva em que a violência é a constante e a convivência das pessoas é muito maior com a morte do que com a vida? Por que não estabelecer uma necessária “intimidade” entre os saberes curriculares fundamentais aos alunos e a experiência social que eles têm como indivíduos? Por que não discutir as implicações políticas e ideológicas de um tal descaso dos dominantes pelas áreas pobres da cidade? A ética de classe embutida neste descaso? Porque, dirá um educador reacionariamente pragmático, a escola não tem nada que ver com isso. A escola não é partido. Ela tem que ensinar os conteúdos,

transferí-los aos alunos. Aprendidos, estes operam por si mesmos (FREIRE, 1996, p. 15).

Concordando com Freire no qual deixa explícito que a educação deve abordar a realidade que os estudantes estão inseridos, envolvendo a presença cultural nos espaços escolares e a reflexão diante dos temas e conteúdos que são vivenciados, estaremos no caminho de compactuar com o ensino democrático que proporciona ambiente de escuta ativa para todos os participantes, nossa tentativa com a Educação Física popular é vivenciar uma forma de inédito viável no pensar, vivenciar, sentir e agir no escopo do trabalho pedagógico. Em pedagogia do oprimido, Freire (1987, p. 53) reitera que o processo didático da ação pedagógica pode ser amplo e significativo indo ao encontro da fronteira “entre o ser e o mais ser”, se fazem cada vez mais críticos na sua ação, ligada àquela percepção. Percepção em que está implícito o *inédito viável* como algo definido, a cuja concretização se dirigirá, sua ação”.

Assim, pensando em uma ação cultural para a liberdade, Freire (1981) nos ajuda a compreender que a cultura é algo que deve transcender os muros da escola. Por exemplo, se os estudantes conhecem apenas o sentido cultural de um determinado ritmo musical, é relevante que o docente possibilite explorar ainda mais esse repertório refletindo sobre as questões que fizeram daquele ritmo uma prática conhecida daquele local. Posteriormente, conforme o tempo dedicado ao estudo e vivência de cada modalidade musical, o docente terá a oportunidade de ampliar e estimular o repertório cultural dos estudantes, trazendo outros ritmos que os estudantes juntamente com o docente indicassem ter o interesse em conhecer e vivenciar, ato que pode contribuir para o repertório de conhecimentos e vivências de diferentes ritmos musicais, se tornando uma diversidade cultural. Conforme Freire (1981, p. 44),

Na medida, porém, em que a introjeção dos valores dos dominadores não é um fenômeno individual, mas social e cultural, sua extrojeção, demandando a transformação revolucionária das bases materiais da sociedade, que fazem possível tal fenômeno, implica também numa certa forma de ação cultural. Ação cultural através da qual se enfrenta, culturalmente, a cultura dominante. Os oprimidos precisam expulsar os opressores não apenas enquanto presenças físicas, mas também enquanto sombras míticas, introjetadas neles. A ação cultural e a revolução cultural, em diferentes momentos do processo de libertação, que é permanente, facilitam esta extrojeção.

Finalmente, na obra Educação como prática da liberdade Freire (1967) deixa explícito as contribuições da participação dos estudantes no processo de alfabetização de adultos, destacando

que os círculos de cultura é uma proposta dinâmica que está amparada pelo contexto da Educação popular, demonstrando na práxis o verdadeiro sentido da educação democrática. Esse movimento, também contribuiu para entrelaçarmos a estratégia didática do círculo de cultura no âmbito da Educação Física popular, conectando assim, docente e discente no diálogo que é promovido durante a participação efetiva nas aulas.

FRANTZ FANON E A EDUCAÇÃO FÍSICA POPULAR

Outro teórico que nos fortalece nos aspectos teóricos da Educação Física popular é Frantz Fanon. Não tem sido comum neste componente curricular identificarmos trabalhos que utilizam esse referencial teórico como proposta de orientação pedagógica. Em sua dissertação de mestrado que investigou a percepção dos professores acerca do conhecimento e entendimento do corpo negro nas aulas de Educação Física, Costa (2017) utilizou o referencial teórico de Fanon para compreender as armadilhas e as contradições que existem no discurso formativo, que permitem por muitas vezes que a formação docente seja monocultural e espontaneísta. Tal contexto, torna a percepção docente ingênua e reprodutivista, fato que não possibilita ao professor compreender a existência da identidade negra, e identificar o corpo negro nas aulas, tampouco seus sentimentos, anseios e necessidades de pertencimento.

Sousa (2019) utilizou o referencial teórico de Frantz Fanon no quesito de relacionar a justiça social e as aulas de Educação Física. Para o autor, dialogar com os escritos de Fanon (2005) permite colocar em pauta os preceitos de uma educação justa, anticolonial e antirracista. Dialogando com o legado fanoniano, permeado pela causa de considerar a identidade negra e sua cultura no processo de ensino e aprendizagem, temos a priori a proposta de Educação Física popular, conceito que utilizando a teoria de Fanon, temos a esperança de propor debates e reflexões que permitam compreender as diferenças raciais e culturais, para que no futuro possamos ter pessoas que se preocupam com o próximo, sejam solidárias e saibam conviver com a diversidade em diferentes espaços.

De acordo com Faustino (2013) a teoria e o pensamento de Frantz Fanon (1925-1961) influenciou muitos teóricos, de diferentes perspectivas, entre eles aqueles que estão inseridos nos estudos pós-coloniais e decoloniais, como por exemplo, Paulo Freire. Fanon se formou em Medicina e Filosofia, obteve ascensão social e política por conta de seus livros “Pele negra, máscaras brancas” e a obra “Os condenados da terra”, seus trabalhos mais conhecidos e que são utilizados em vários países do mundo. No entanto, Fanon viveu só até os 37 anos de idade, vindo a falecer pela causa de leucemia.

Entendemos que o legado fanoniano permite que o movimento negro e os sujeitos subalternos da sociedade lutem juntos no combate de enfrentamento da violência e do colonialismo. O autor defende que

A luta organizada e consciente empreendida por um povo colonizado para restabelecer a soberania da nação constitui a manifestação mais plenamente cultural que exista. Não é unicamente o sucesso da luta que dá, posteriormente, validade e vigor à cultura, não há hibernação da cultura durante o combate. A própria luta, no seu desenrolar, no seu processo interno, desenvolve as diferentes direções da cultura e esboça novas orientações. A luta de libertação não restitui a cultura nacional o seu valor e os seus contornos antigos. Essa luta, que visa uma redistribuição fundamental das relações entre os homens, não pode deixar intatos nem as formas nem os conteúdos culturais desse povo. Depois da luta, não há somente desaparecimento do colonialismo, mas também desaparecimento do colonizado (FANON, 2005, p. 280-281).

Pensando nas neuroses causadas pelo colonialismo, racismo e desigualdades de um modo amplo, destacamos que todo esse repertório que causa sofrimento a um povo pode ser combatido por intermédio da Educação popular, conscientizadora, crítica e reflexiva. Por conta disso, a Educação Física popular inspirada nos preceitos teóricos de Frantz Fanon, tem como prerrogativa permitir que os temas e conteúdos relacionados com a cultura negra e popular, assim como o debate em prol da reflexão sobre o período da escravidão, sejam requisitados em aula. Desse modo, será possível relacionar as práticas corporais tendo o compromisso social e docente em esperar por dias melhores na prática pedagógica e uma convivência escolar entre docentes e discentes mais harmonioso e fraterno de um modo geral.

Ao contrário disso, se a Educação Física não se preocupar em desenvolver a reflexão e o pensamento complexo em torno das questões macros que permeiam a sociedade contemporânea nas suas aulas, principalmente nas questões que envolvem as questões étnico-raciais, poderá estar contribuindo para que o corpo negro não seja reconhecido enquanto aspecto de valorização de sua identidade. Fanon (2008, p. 27), com muita maestria nos alerta que, caso não haja interação e explicações, vivências a respeito do papel do negro no bojo social e cultural, podemos nos perguntar “Que quer o homem? Que quer o homem negro?”. Sua resposta: “O negro quer ser branco”.

Visualizando esse cenário, na proposta da Educação Física popular entendemos que o negro e o branco poderão se reconhecer enquanto identidades e culturas diferentes, de um modo em que as vivências corporais na escola, possam permitir a construção de novas maneiras de olhar para si e para o outro, reconhecendo e valorizando suas características físicas, aproximando a

interação social e se afastando das neuroses que existem na escola e na sociedade, principalmente por parte da negritude, haja vista que o sofrimento e a violência acometida é alarmante. Dessa forma,

[...] O negro vive uma ambiguidade extraordinariamente neurótica. Com vinte anos, isto é, no momento em que o inconsciente coletivo é mais ou menos perdido, ou pelo menos difícil de ser mantido no nível consciente, o antilhano percebe que vive no erro. Por quê? Apenas porque, e isso é muito importante, o antilhano se reconheceu como preto, mas, por uma derrapagem ética, percebeu (inconsciente coletivo) que era preto apenas na medida em que era ruim, indolente, malvado, instintivo. Tudo o que se opunha a esse modo de ser preto, era branco. Deve-se ver nisso a origem da negrofobia do antilhano. No inconsciente coletivo, negro feio, pecado, trevas, imoral. Dito de outra maneira: preto é aquele que é imoral. Se, na minha vida, me comporto como um homem moral, não sou preto. Daí se origina o hábito de se dizer na Martinica, do branco que não presta, que ele tem uma alma de preto. A cor não é nada, nem mesmo a vejo, só reconheço uma coisa, a pureza da minha consciência e a brancura da minha alma (FANON, 2008, p. 162).

Finalmente, podemos dizer que a Educação Física popular inspirada na visão decolonial de Frantz Fanon é uma proposta que visa aproximar o ensino e a identidade negra nos seus aspectos mais globais, ou seja, contemplando o corpo negro e sua cultura para que ocorra o reconhecimento e a valorização na escola e na sociedade. Portanto, ressaltamos que todo ato de tentar favorecer a educação para a diversidade, faz parte de um projeto macro que almeja fazer da reflexão educacional, da prática de ensino e da formação humana, o entrelaçamento que permite termos a motivação e a esperança de dias melhores para a humanidade.

CONSIDERAÇÕES POSSÍVEIS

A Educação Física popular, é um conceito que está em sua fase inicial de reflexão, para tanto suas pretensões futuras pretendem contribuir com a formação dos estudantes em prol do “Ser Mais”. Envolvida e amparada pela teoria crítica de educação, Educação popular, identidade negra, e decolonialismo também intenciona contribuir com a reflexão crítica e a emancipação das pessoas. Percebendo que a prática pedagógica também é política e social, a reflexão contida neste texto se aproxima mais do Sul, em detrimento do Norte e da Europa, pois reconhecemos que os temas e conteúdos, podem ser inventados e reinventados a partir do protagonismo e autonomia

docente e discente, se afastando de livros didáticos e propostas como a Base Nacional Comum Curricular.

Envolver o legado de Paulo Freire e Frantz Fanon diante do conceito Educação Física popular é um posicionamento político-pedagógico que pensa a favor das massas. Esses teóricos são reconhecidos por terem batalhado pela justiça social e pela causa dos menos favorecidos. Por conta disso, trazer para o debate do campo teórico o pensamento e a causa que Freire e Fanon estimularam e idealizaram tal conceito, retrata nosso compromisso com a leitura de mundo dos estudantes para a valorização e respeito pela diversidade cultural e racial.

Neste ensejo, inauguramos esta primeira reflexão sobre Educação Física popular, inspirada em Paulo Freire e Frantz Fanon, destacando e valorizando os trabalhos que são constituídos na escola por intermédio da criatividade e valorização do conhecimento popular, indicando que para alcançar o “Ser Mais” na formação cidadã as pessoas deverão saber conviver com as diferenças, utilizar o diálogo em todas as situações, conhecer e valorizar as culturas e ser solidárias nas situações cotidianas da vida, ajudando uns aos outros na convivência humana.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BIKO, Steve. **Escrevo o que eu quero**. Editora: ática. Ano: 1990

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **Educação popular**. Coleção primeiros vôos, editora brasiliense, 1986.

CORREIA, Mesaque Silva; MARQUES, Bruna Gabriela; MIRANDA, Maria de Jesus. Educação Física escolar ancorada na gênese ideológica da educação popular: um caminho para conscientização dos esfarrapados e esfarrapadas do mundo. In: SOUSA, Cláudio Aparecido; NOGUEIRA, Valdilene Aline; MALDONADO, Daniel Teixeira. **Educação Física escolar e Paulo Freire: ações e reflexões em tempos de chumbo** – volume 38/ Curitiba, [PR]: CRV, 2019.

COSTA, Bruno Botelho. Paulo Freire e os Círculos de Cultura: uma pedagogia da humanização. In: SPIGOLON, N. I.; CAMPOS, C. B. G. **Círculos de cultura: teorias, práticas e práxis**. Curitiba: CRV, 2016. p. 45-76.

COSTA, Thiago Batista. **Jogo consciente: A percepção de professores de Educação Física acerca do corpo da criança negra e o processo de construção de identidade**. Dissertação (mestrado) – Universidade Nove de Julho - UNINOVE, São Paulo, 2017.

COSTA, Thiago Batista; SOUSA, Cláudio Aparecido. Educação popular e identidade negra: opressões, reflexões e a libertação de sujeitos livres. **Revista Cocar**. v. 14, n. 30, p. 1-20, 2020.

- FAUSTINO, Devison Mendes A emoção é negra, a razão é helênica? Considerações fanonianas sobre a (des) universalização do “Ser” negro **Tecnologia e Sociedade**, vol. 9, núm. 18, 2013.
- FANON, Frantz. **Pele negra, máscaras brancas**: tradução de Renato da Silveira. Salvador: EDUFBA, 2008.
- FANON, Frantz. **Os condenados da terra**: (COLEÇÃO CULTURA, v. 2), Juiz de fora: ed. UFJF, 2005.
- FREIRE, Elisabete dos Santos Freire. As contribuições de Paulo Freire para a formação de professores de Educação Física: algumas reflexões. In: SOUSA, Cláudio Aparecido; NOGUEIRA, Valdilene Aline; MALDONADO, Daniel Teixeira (organizadores). **Educação Física escolar e Paulo Freire**: ações e reflexões em tempos de chumbo – volume 38/ Curitiba, [PR]: CRV, 2019.
- FREIRE, PAULO; NOGUEIRA, ADRIANO SALMAR. **Que fazer**: Teoria e prática em educação popular. Editora Vozes, Petrópolis Rio de Janeiro, 2002.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996.
- _____. **Pedagogia do oprimido**. 17. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.
- _____. **Educação como prática da liberdade**. 22 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1994.
- _____. **Ação cultural para a liberdade e outros escritos**. 8. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1981.
- GHIRALDELLI JUNIOR, Paulo. **Educação Física Progressista**: A pedagogia crítico-social dos conteúdos e a Educação Física Brasileira. 9. ed. São Paulo: Loyola, 2004.
- MEJÍA, Marco Raul. **Educação e pedagogias críticas a partir do sul**: cartografias da educação popular. São Carlos: Pedro & João editores, 2018.315p.
- MEJÍA, Marco Raul. **La Educación Popular**: uma construcción colectiva desde el Sur y desde abajo. Archivos analíticos de políticas educativas, v. 22, 2014, p. 1-31.
- PEREIRA, Dulcinéia de Fátima Ferreira; PEREIRA, Eduardo Tadeu. Revisitando a história da Educação Popular no Brasil: em busca de um outro mundo possível. **Revista HISTEDBR Online**, Campinas, n.40, p. 72-89, dez.2010.
- SOUSA, Cláudio Aparecido. Educação Física escolar e justiça social: um diálogo com Paulo Freire e Frantz Fanon. In: SOUSA, Cláudio Aparecido; NOGUEIRA, Valdilene Aline; MALDONADO, Daniel Teixeira. **Educação Física escolar e Paulo Freire**: ações e reflexões em tempos de chumbo – volume 38/ Curitiba, [PR]: CRV, 2019.
- VALE, Ana Maria do. **Educação popular na escola pública**. 4. Ed. – São Paulo: Cortez, 2001.

POR UMA EDUCAÇÃO FÍSICA PROBLEMATIZADORAUirá de Siqueira Farias¹⁴Graciele Massoli Rodrigues¹⁵**RESUMO**

Esse ensaio visa se aproximar e dialogar com alguns escritos de Paulo Freire afim de contribuir com reflexões sobre as Práticas Político-Pedagógicas na Educação Física escolar. Sob a ótica do reconhecimento daqueles/as que constroem as relações na escola, educadores/as, crianças, jovens e adultos, a intelectualidade nos permite constituir um momento de diálogo e autorreflexão sobre o nosso cotidiano. Perceber o nosso entorno, resistir e lutar por uma educação crítica nos traz a percepção de inquietude e nos leva buscar a coletividade dos leitores a participação que nos alimenta a continuar no ambiente escolar. Queremos acreditar que é hora de dessoterrar, mesmo que sob fortes raízes, é hora de romper e *rastear* o solo dos “vasos” e buscar o *germinar* para que cada forma peculiar de expressar, *respire* e embeleze o mundo. Assim, o momento urge por uma educação de reconhecimento e por uma Educação Física de *florescimento*, em que as práticas politizadas precisam embeber os *solos* que esperanciam nossos dias.

Palavras-chave: Educação Física Escolar; Problematização; Paulo Freire.

ABSTRACT

This essay aims to approach and dialogue with some of Paulo Freire writings in order to contribute with reflections on Political-Pedagogical Practices in Physical Education at school. From the perspective of recognizing those who build relationships at school, educators, children, youth and adults, intellectuality allows us to constitute a moment of dialogue and self-reflection about our daily lives. Perceiving our surroundings, resisting and fighting for a critical education brings us the perception of restlessness and leads us to seek the collective of readers the participation that feeds us to continue in the school environment. We want to believe that it's time to dig up, even if under strong roots, it's time to break and crawl the soil of the “vessels” and seek to germinate so that each peculiar way of expressing, breathing and beautifying the world. Thus, the moment urges for an education of recognition and for a flourishing Physical Education, in which the politicized practices need to imbibe the soils that await our days.

Keywords: School Physical Education; Problematization; Paulo Freire.

UMA CONVERSA INICIAL

A velha casa, seus quartos, seu corredor, seu sótão, seu terraço – o sítio das avencas de minha mãe -, o quintal amplo em que se achava, tudo isso foi o meu primeiro mundo. Nele engatinhei, balbuciei, me pus de pé, andei, falei. Na verdade, aquele mundo especial se dava a mim como o mundo de minha atividade perceptiva, por isso mesmo como o mundo de minhas primeiras leituras. Os “textos”, as “palavras”, as “letras” daquele contexto – em cuja percepção me experimentava a capacidade de perceber – se encarnavam numa série de coisas, de

¹⁴ Universidade São Judas Tadeu; Prefeitura de Santo André; CAPES.

¹⁵ Universidade São Judas Tadeu; Escola Superior de Educação Física de Jundiá.

objetos, de sinais, cuja compreensão eu ia apreendendo no meu trato com eles nas minhas relações com meus irmãos mais velhos e com meus pais (FREIRE, 2017, p. 16-17).

A percepção do mundo particular feita pelos seres humanos na relação entre a linguagem e a realidade vão ganhando sentido e significados que dão vida e dinâmica a leitura de mundo. Como bem afirma Freire (2017), a leitura de mundo antecede a leitura codificada das palavras. E na epígrafe inicial desse ensaio, Paulo Freire traz um excelente exemplo de como seu universo particular aguça sua percepção para ler o mundo.

E foram nessas experiências vividas, que o “ato de ler se veio dando na minha experiência existencial” (FREIRE, 2017, p. 15). Ou nas palavras de Antônio Joaquim Severino, no prefácio de “A importância do ato de ler”: “Aprender a ler, a escrever, alfabetizar-se é, antes de mais nada, aprender a ler o mundo, compreender o seu contexto, não numa manipulação mecânica de palavra, mas numa relação dinâmica que vincula linguagem e realidade” (FREIRE, 2017, p. 11-12).

Ler o mundo numa ótica que pressupõe a libertação se faz “COM” as pessoas, desvelando com elas as opressões vividas pela maior parte da sociedade. Aqui, chamamos a atenção para um exercício de autorreflexão para se pensar na libertação da consciência opressora que pode invadir as consciências de professoras e professores de Educação Física. Ou seja, precisamos estar atentos às intenções que os opressores querem hospedar em nossa consciência.

Um exemplo dessa perigosa ação desumanizante é quando utilizamos cartilhas, seguimos a Base Nacional Comum Curricular (BNCC (BRASIL, 2017) ou currículos prescritos que nunca dialogaram com as/os educadoras/es, crianças e comunidade que vivem a realidade escolar. Outro momento da Prática Pedagógica que essa invasão das consciências pode aparecer é quando realizamos aulas puramente voltadas ao “fazer”¹⁶, sem nenhum diálogo com a historicidade, com a realidade e com o contexto social de dada comunidade escolar. É a antialogicidade que impede a construção de conhecimentos “COM” as pessoas. “Não há também diálogo se não há uma intensa fé nos homens. Fé no seu poder de fazer e de refazer. De criar e recriar. Fé na sua vocação de ser mais, que não é privilégio de alguns eleitos, mas direito dos homens (FREIRE, 2013, p. 117). Por isso é necessário acreditar no potencial criador das pessoas, das crianças da Educação Infantil, do Ensino Fundamental, do Ensino Médio e da Educação de Jovens e Adultos (EJA).

¹⁶ São aulas somente práticas, onde não existe uma discussão, um aprofundamento e problematização sobre o tema proposto. As crianças vão e voltam da quadra e a atividade teve o fim nela mesmo, desconectado de discussões críticas.

Ao pensarmos nos conteúdos programáticos das aulas de Educação Física, alguma vez você se perguntou, por que esse conhecimento e não aquele? Como promover a verdadeira participação das crianças, jovens ou adultos no desenvolvimento desses conhecimentos e escolhas? É possível e necessário uma BNCC para a Educação Física, uma vez que vivemos diferentes realidades pelo Brasil? As/os agentes que compõem a escola não podem a partir de sua realidade vivida (o saber da experiência feito (FREIRE, 2013), da perícia que possuem de seus contextos, estabelecer os conhecimentos relevantes conjuntamente com as/os estudantes? E por fim, precisamos formar pessoas para atenderem ao mercado ou formar intelectuais que tenham contato com diversos conhecimentos e decidam por si só o que querem fazer da e nas suas vidas?

Ciente de tamanha complexidade das provocações feitas com essas perguntas, a intenção não é respondê-las, mas usá-las como inspiração para refletir criticamente sobre as armadilhas colocadas por um sistema educacional mundial que objetiva aprisionar as pessoas em uma lógica mercantil da Educação S/A (BOSSLE, 2019).

E para isso, festejando o centenário do patrono da educação brasileira, Paulo Freire, o objetivo desse ensaio é buscar em alguns de seus escritos, aproximações que contribuam com a Educação Física escolar no sentido de desvelar possíveis pontos que possam fazer das Práticas Pedagógicas o lócus de uma educação bancária, aquela que considera as crianças, jovens e adultos como vasos vazios (FREIRE, 2013). Queremos acreditar que é hora de dessoterrar, mesmo que sob fortes raízes, é hora de romper e *rastear* o solo dos “vasos” e buscar o *germinar* para que cada forma peculiar de expressar, *respire* e embeleze o mundo.

EDUCAÇÃO FÍSICA E O RISCO DOS “VASOS VAZIOS”

Algumas reflexões sobre nossas leituras de Paula Freire, nos fazem desenvolver esse ensaio como forma de diálogo. Você deve estar se questionando, o que Paulo Freire tem a ver com a Educação Física? Sob o nosso olhar, vemos que os escritos de Paulo Freire superam determinações em várias áreas. Autores como Elenor Kunz (2016) e Fabiano Bossle (2018; 2019), ambos da Educação Física, vêm já há algum tempo dialogando com Paulo Freire. É possível reconhecer que recentes obras da Educação Física (SOUSA; NOGUEIRA; MALDONADO, 2019; SILVA; MARTINS, 2020), têm apontado indícios de aproximações com a pedagogia freiriana, seja em discussões acadêmicas, com docentes que estão nas universidades, ou educadores e educadoras nas realidades escolares espalhadas pelo Brasil.

Um dos primeiros pontos a ser ressaltado é a ideia de que o/a professor/a é aquele que detém todo o conhecimento. Ora, as crianças, jovens e adultos são considerados aqueles que

somente recebem a transferência dos saberes despejados? Ou seja, Paulo Freire nos provoca a “superação da contradição educador-educando” (FREIRE, 2013, p. 84). Sob essa provocação, vemos que a Educação Física pode ser esse componente que reproduz a educação bancária caso não crie um ambiente dialógico de aprendizagem. Persistir na participação e na construção coletiva, para que tanto docentes, crianças, jovens e adultos possam se sentir parte das decisões como seres no mundo e “COM” o mundo, reconhecendo seu potencial de transformá-lo, nos parece providencial, e até urgente nesse momento (FREIRE, 2013; 2015).

Paulo Freire elenca vários itens que potencializam uma educação bancária, que transfere, que silencia, que *soterra* a participação e aprisiona as consciências:

a. o educador é o que educa; os educandos, os que são educados; b. o educador é o que sabe; os educandos, os que não sabem; c. o educador é o que pensa; os educandos, os pensados; d. o educador é o que diz a palavra; os educandos, os que a escutam docilmente; e. o educador é o que disciplina; os educandos, os disciplinados; f. o educador é o que opta e prescreve sua opção; os educandos, os que seguem a prescrição; g. o educador é o que atua; os educandos, os que têm a ilusão de que atuam, na atuação do educador; h. o educador escolhe o conteúdo programático; os educandos, jamais ouvidos nesta escolha, se acomodam a ele; i. o educador identifica a autoridade do saber com sua autoridade funcional, que opõe antagonicamente à liberdade dos educandos; estes devem adaptar-se às determinações daquele; j. o educador, finalmente, é o sujeito do processo; os educandos, meros objetos (FREIRE, 2013, p. 86).

Sob as considerações supracitadas, verificamos o que acontecem nas nossas aulas e que são o sinônimo de uma educação que *sepulta* a consciência crítica. A passividade que se cria em alguns ambientes pedagógicos, forja seres humanos que sempre vão se ajustar e se adaptar a situações vividas na sociedade, levando ao conformismo, ao ponto de caírem na autodesvalia (FREIRE, 2013, p. 67), em que as pessoas sucumbem ao fatalismo e acham que as coisas são assim mesmo, que devem sempre seguir o prescrito como fator posto e imutável. O ser humano em um estado de autodesvalia não se sente criador, não se apercebe que pode transformar o mundo, não gera sua criticidade e vai se constituindo como “coisa” e não “sujeito” (FREIRE, 2013, p. 69). A autodesvalia mingua o *brotamento* e sufoca o *respirar*.

Uma Educação Física que se efetiva dentro de uma lógica apenas do “fazer” não contribui para uma formação crítica e ajudar a forjar mais e mais uma sociedade onde o opressor impede os oprimidos de serem mais, pois estão produzindo a ingenuidade e não a criticidade necessária para que as pessoas desvelem a realidade e lutem por igualdade social (FREIRE, 2013; 2015). Essa Educação Física *pisoteia o solo* sufocando o *germinar*.

Sobre outras formas de falar, se as aulas de Educação Física não desvelarem minimamente junto com às crianças algumas questões como de classe, gênero, raça, econômicas, biológicas, sociais, históricas e culturais das práticas corporais, promoverá aulas em que às crianças repetem o comum, o mesmo do mesmo. Estaremos perdendo a oportunidade de criar um ambiente pedagógico onde elas possam *ser o florir* das diferentes manifestações sociais que permeiam diversas leituras de mundo.

É necessário fazer da “opressão”, *do soterramento*, elemento de análise e reflexão para libertar, *para brotar*, propulsionando o pensar numa sociedade construída “COM” as pessoas e não feita para elas. A essência dessa construção será sempre a humanização, onde se valorize a vida, *o germinar e o respirar*, e não a morte, reconhecendo as desigualdades, os preconceitos e lutando para combatê-los (FREIRE, 2013; 2015; 2017).

A Educação Física pode por meio da educação libertadora e problematizadora (FREIRE, 2013) tematizar várias práticas corporais de forma mais dialógica, participativa e democrática, vislumbrando inclusive conhecimentos contra-hegemônicos, rumo a uma Prática Político-Pedagógica que tematize seus saberes entrelaçados com as diversas questões sociais já citadas anteriormente.

O que seriam esses conhecimentos contra-hegemônicos quando se pensa na Educação Física Escolar? Entendemos que conhecimentos produzidos por grupos que sofreram e sofrem com o apagamento, *o soterramento* de suas culturas como bem evidencia Boaventura de Sousa Santos, são bons exemplos (SANTOS, 2011). São as epistemologias do Sul, marginalizadas pela tradição epistemológica do Ocidente mundial, o Norte, causando um distanciamento “fantasmagórico” (SANTOS, 2011, p. 27).

Aqui fortalecemos as estranhezas que as epistemologias do Sul suscitam: indígenas, africanas, de movimentos populares (das mulheres, LGBT, MST), principalmente do continente latino-americano que representam repulsão para uma cientificidade eurocêntrica, pois fogem ao chamado da conveniência ocidental.

Os movimentos do continente latino-americano, além dos contextos, constroem suas lutas baseadas no conhecimento popular ancestral, espirituais que sempre foram estranhas ao cientificismo apropriado da teoria crítica eurocêntrica. Por outro lado, suas concepções ontológicas de ser e vida são muito diferentes do presentismo e do individualismo ocidental. Os seres são comunidades de seres e não de indivíduos; Antepassados, animais e Mãe Terra estão presentes e vivos nessas comunidades. Estamos diante de visões de mundo não ocidentais que forcem um trabalho de tradução intercultural a ser compreendido e valorizado (SANTOS, 2011, p. 27).

Boaventura vai denunciar que existe um “desperdício das experiências” produzidas por grupos que sempre foram marginalizados, esquecidos e apagados pela tradição ocidental. E vai além, afirma que as experiências (conhecimentos) do mundo são muito mais do que aquelas produzidas somente pelo ocidente (SANTOS, 2002, p. 237).

Ao trazer para as aulas de Educação Física, predominantemente, só as possibilidades de experiências hegemônicas, estamos novamente contribuindo para um processo de apagamentos de outras culturas, outros conhecimentos, outras experiências sociais que vêm sendo desperdiçadas, produzindo e perpetuando a desvalorização, a marginalização, ocultação e descrédito dos conhecimentos produzidos pelos grupos sociais do Sul global (SANTOS, 2002). Estamos “*monoculturando*” o plantio!

Não estamos aqui negando o que já fazemos, mas estamos convocando uma reformulação nos conteúdos programáticos, *nos planteis*, nas escolhas, e nas formas como essas escolhas são constituídas. Estamos sugerindo o diálogo com as crianças, jovens e adultos, estamos levantando a possibilidade de se reconhecer o “COM” para uma Prática Político-Pedagógica libertadora e problematizadora (FREIRE, 2013), em que a pedagogia da pergunta (FREIRE; FAUNDEZ, 2013) seja o motor propulsor da curiosidade ingênua para uma curiosidade epistemológica (FREIRE, 2011). *Estamos evocando um semear.*

Ao aproximarmos as reflexões instigadas por Boaventura (SANTOS, 2002; 2011) e de Paulo Freire (FREIRE, 2013), sobre o processo de apagamento que alguns grupos vêm sofrendo orquestrado pelo poder ocidental e a ideia dos oprimidos de Paulo Freire, somos impulsionados a levantar a ideia de um enfretamento cultural (SANTOS, 2002; 2011).

Reconhecemos um processo desumanizante que impede que os grupos oprimidos alcancem o “ser mais” (FREIRE, 2013). É o próprio ato de violência vivido todos os dias que embuti na cabeça dos oprimidos numa percepção de inexistência de seu potencial criador, que forja um sentimento de ausência, de fatalismo e determinismo (FREIRE, 2013), é o processo de apagamento de suas culturas (SANTOS, 2002; 2011).

Os que inauguram o terror não são os débeis, que a ele são submetidos, mas os violentos que, com seu poder, criam a situação concreta em que se geram os “demitidos da vida”, os esfarrapados do mundo (FREIRE, 2013, p. 57).

Vemos a educação como um ato político que deve revelar, *semeiar, regar, arar* os conhecimentos juntos com as crianças, jovens e adultos. A Educação Física deve aprofundar, *cavoucando* as discussões da manifestação da cultura corporal, sempre em conexão com as questões sociais, econômicas, culturais, históricas e biológicas, numa direção crítica, tomando

cuidado com ações que vêm dos opressores, do assistencialismo e da falsa generosidade (FREIRE, 2013).

Para os opressores, porém, na hipocrisia de sua “generosidade”, são sempre os oprimidos, que eles jamais obviamente chamam de oprimidos, mas, conforme se situem, interna ou externamente, de “essa gente” ou de “essa massa cega e invejosa”, ou de “selvagens”, ou de “nativos”, ou de “subversivos”, são sempre os oprimidos os que desamam. São sempre eles os “violentos”, os “bárbaros”, os “malvados”, os “ferozes”, quando reagem à violência dos opressores (FREIRE, 2013, p. 57).

Pensar um currículo contra-hegemônico na Educação Física inicia-se em tomar o/a docente como um intelectual da sua Prática Político-Pedagógica (MALDONADO; NOGUEIRA; FARIAS, 2018). É imbuir o professor/a de seu reconhecimento como um/uma pesquisador/a (FREIRE, 2011), que como tal, junto com o grupo escolar, crianças e famílias (FORMOSINHO; PASCAL, 2019) vão produzir o currículo de dada unidade escolar, trazendo princípios ético-políticos que servirão de critérios para a seleção dos conteúdos, conhecimentos ou saberes que poderão compor o projeto político pedagógico (PPP) da instituição.

Acreditamos que estamos diante de escolhas na Educação em pleno século XXI: assumir e continuar *soterrando*, ou *regar e germinar*. Somos a favor da força de “mudança e libertação” pensada para formar seres humanos “sujeitos” e não “coisas” (FREIRE, 2015, p. 48), *flores e não pedras*. Uma educação que junto com os/as estudantes, façam eles e elas se reconhecerem como seres no e “COM” o mundo, que possam transformar a realidade, *respirar*, combater o que *soterra e assola*, recorrendo a solidariedade e a comunhão em busca de um país menos feio e mais amoroso (FREIRE, 2013; 2015).

Mais do que nunca uma educação libertadora, problematizadora e emancipadora é necessária. *É tempo de buscar a florada!* É tempo de agir por e “COM” uma Educação Física que por meio das práticas corporais, contribua com a politização das pessoas, onde as Práticas Político-Pedagógicas dialoguem com as crianças, mobilize a participação e permita sujeitos no processo e não meros reprodutores de dissertações proferidas por professores/as (FREIRE, 2013).

Estamos imersos no desejo de provocar e alimentar uma Prática Pedagógica a prova de uma autoanálise e autocrítica para que se transforme em uma Prática Político-Pedagógica. Estamos em constante movimento questionando se de fato nossas Práticas Pedagógicas estão contribuindo para a formação humana de pessoas emancipadas e críticas que buscam o ser mais?

Cientes do momento em que Paulo Freire escreve “Educação como prática da liberdade”, uma passagem nos chama a atenção para esse momento, pois trata da “autorreflexão” e pode nos ajudar a refletir mais sobre uma educação conscientizadora:

Estava e está convencido o autor de que a “elevação do pensamento” das massas, “o que se sói chamar apressadamente de politização”, a que se refere Fanon, em *Los condenados de la tierra*, e que constitui para ele uma forma de se “ser responsável nos países subdesenvolvidos”, começa exatamente por esta autorreflexão. Autorreflexão que as levará ao aprofundamento consequente de sua tomada de consciência e de que resultará sua inserção na história, não mais como espectadoras, mas como figurantes e autoras (FREIRE, 2015, p. 49).

Sob uma educação libertadora (FREIRE, 2013), que conscientize criticamente, fortalecemos as descobertas, os sentidos coletivos e os significados de Ser em detrimento do domínio de narrativas que colocam em curso atos desumanizantes que tentam criar nas pessoas um sentimento mecânico, sem vida (FREIRE, 2013). Somos defensores do florir que toma o solo e semeia a imensidão da terra, favorecendo o surgimento de vários jardins que podem ser regados por aqueles/as que acreditam que um futuro melhor pode acontecer. Esperançar e agir!

POR UMA EDUCAÇÃO FÍSICA PROBLEMATIZADORA E INACABADA

Contrapondo a educação bancária e refletindo para nunca finalizar, queremos valorizar as leituras de mundo que cada criança, jovem ou adulto e, assim, fazem cada partida na Prática Político-Pedagógica cotidiana. Buscamos reconhecer que todos/as são produtores de suas histórias, que cada pessoa tem conhecimentos singulares, e que não existe ignorância total e nem conhecimento total, pois somos seres inacabados e sempre vamos aprender na troca, na comunhão das relações (FREIRE, 2013; 2015).

Entendemos que na educação problematizadora não existe outro caminho a não ser pelo diálogo (FREIRE, 2011), pela pedagogia da pergunta (FREIRE; FAUNDEZ, 2013) e não pela pedagogia das respostas prontas. Problematizar “COM” as pessoas, independentemente de qual seja o seu saber, significa convocá-lo a refletir criticamente sobre aquele saber. É permitir que as pessoas envolvidas no ato de aprendizagem possam proferir sua própria palavra e visão de mundo (FREIRE, 2013; 2015; 2017).

Uma educação problematizadora vai sempre provocar um sentimento de curiosidade para revelar *e florir* uma certa realidade que tem relação com o conteúdo discutido nas aulas de Educação Física. Trazemos a pedagogia da pergunta para mover o aprofundamento das discussões, provocar as pessoas a se questionarem, causar curiosidades. Tudo isso não se separa em momento algum do diálogo e da conscientização (FREIRE, 2013).

Neste sentido, a educação libertadora, problematizadora, já não pode ser o ato de depositar, ou de narrar, ou de transferir, ou de transmitir “conhecimentos” e valores aos educandos, meros pacientes, à maneira da educação “bancária”, mas um ato cognoscente (FREIRE, 2013, p. 97).

Compreendemos que em ato educativo, como uma Prática Político-Pedagógica que acontece de forma dialógica e horizontal, a relação educador-educando se dá de forma mutuamente amorosa e promove um aprendizado pelas trocas de conhecimentos, se educando em comunhão “COM” o mundo, de modo que todos se tornam aprendizes (FREIRE, 2013).

Mas não é qualquer ação pedagógica que leva a um estado de conscientização crítica. Temos que ela deve ter seus princípios ancorados no diálogo, considerar todos/as como sujeitos da história, ou seja, uma práxis verdadeira, em que as discussões de qualquer conhecimento estejam encharcadas de politização, e a realidade vivida seja problematizada e não ocultada (FREIRE, 2013).

A Educação Física tem, por meio de seus professores e professoras rompidos com práticas bancárias (tradicionais), como apontam alguns estudos (BRACHT, 2011; MACHADO *et al.*, 2010; MALDONADO *et al.*, 2017), o que representa um ato de resistência e luta contra os opressores que fazem, diariamente, a contaminação do *solo*.

Paulo Freire (2013) nos convoca para uma revolução cultural para superarmos os nossos medos e assumirmos a luta por outro país.

Isto exige da revolução no poder que, prolongando o que antes foi ação cultural dialógica, instaure a “revolução cultural”. Desta maneira, o poder revolucionário, conscientizado e conscientizador, não apenas é um poder, mas um *novo* poder; um poder que não é só freio necessário aos que pretendiam continuar negando os homens, mas também um *convite* valente a todos os que queiram participar da reconstrução da sociedade (FREIRE, 2013, p. 223-224).

Por uma Educação Física que esperancei em suas Práticas uma atuação Político-Pedagógica e por um inacabamento cotidiano, esperanceamos!

PALAVRAS PROVISÓRIAS

O vaso ... ah, o vaso É possível reconhecer o *aterramento*, mas é necessário sonhar com a beleza do *florir*. Essas aproximações com os escritos de Paulo Freire nos levam ao sonhar na intencionalidade da intelectualidade. Um projeto de Educação Física que se fortaleça no inacabamento nos leva considerar que as estruturas *desertificantes* em vasos, carecem de serem *lavradas* pois sempre haverá *sementes* que poderão brotar e aquecer as relações humanas. Somos

seres sensíveis e por isso mesmo, o cuidar na educação deve ser afoitado por nós na educação. Por uma educação de reconhecimento e por uma Educação Física de *florescimento*, as práticas politizadas precisam embeber os *solos* que esperanciam nossos dias.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BOSSLE, F. Nosso "inédito viável": professor de Educação Física intelectual transformador. In: MALDONADO, D. T.; NOGUEIRA, V. A.; FARIAS, U. S. **Os professores como intelectuais: Novas perspectivas didático-pedagógicas na Educação Física escolar brasileira**. Curitiba: CRV, 2018. p. 19-33.

BOSSLE, F. Atualidade e relevância da Educação Libertadora de Paulo Freire na Educação Física Escolar em tempos de "Educação S/A". In: SOUSA, C. A. D.; NOGUEIRA, V. A.; MALDONADO, D. T. **Educação Física Escolar e Paulo Freire: ações reflexões em tempos de chumbo**. Curitiba: CRV, v. 38, 2019. Cap. 1, p. 17-32.

BRACHT, V. Dilemas no cotidiano da Educação Física Escolar: entre o desinvestimento e a inovação pedagógica. **Salto Para o Futuro**, Campinas, v. 21, n. 11, 2011.

BRASIL. Base Nacional Comum Curricular. **Ministério da Educação**, 2017. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/wp-content/uploads/2018/12/BNCC_19dez2018_site.pdf>. Acesso em: 01 Abril 2019.

FORMOSINHO, J. O.; PASCAL, C. **Documentação pedagógica e avaliação na educação infantil**. Porto Alegre: Penso, 2019.

FREIRE, P. **Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à Prática Educativa**. São Paulo: Terra e Paz, 2011. [Livro Digital].

FREIRE, P. **Pedagogia do Oprimido**. 1. ed. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, v. 21, 2013. [Livro Digital].

FREIRE, P. **Educação Como Prática da Liberdade**. 1. ed. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2015. [Livro Digital].

FREIRE, P. **A importância do Ato de Ler: em três artigos que se completam**. 1ª. ed. São Paulo: Cortez, v. 22, 2017. [Livro Digital].

FREIRE, P.; FAUNDEZ, A. **Por uma pedagogia da pergunta**. 1ª. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2013. [Livro Digital].

KUNZ, E. **Transformação Didática-Pedagógico**. 8ª. ed. Ijuí: Editora Unijuí, 2016.

MACHADO, T. S. et al. As práticas de desinvestimento pedagógico na Educação Física escolar. **Movimento**, Porto Alegre, v. 16, n. 2, p. 129-147, Abril/Junho 2010.

MALDONADO, D. T. et al. Perspectivas de mudança nas práticas pedagógicas da educação física escolar: uma análise dos estudos publicados nos anais de eventos paulistas. **Conexões**, Campinas, v. 15, n. 3, p. 349-367, jul./set. 2017.

MALDONADO, D. T.; NOGUEIRA, V. A.; FARIAS, U. S. Apresentação. In: MALDONADO, D. T.; NOGUEIRA, V. A.; FARIAS, U. D. S. **Os professores como intelectuais: novas perspectivas didático-pedagógicas na Educação Física escolar brasileira**. Curitiba: CRV, v. 34, 2018. p. 11-13.

NOGUEIRA, V. A. et al. Práticas Corporais e Paulo Freire: Uma análise sobre a produção do conhecimento. **Movimento**, Porto Alegre, v. 24, n. 4, p. p.1265 -1280, out./dez. 2018.

SANTOS, B. D. S. Para uma sociologia das ausências e uma sociologia das emergências. **Revista Crítica de Ciências Sociais**, Coimbra, v. 63, p. 237-280, Outubro 2002.

SANTOS, B. D. S. Epistemologia do Sul. **Utopia e práxis latino-americanas**, Maracaibo - Venezuela, v. 16, n. 54, p. 17-39, julho-setembro 2011.

SILVA, M. E. H. D.; MARTINS, R. M. **Pressupostos freireanos na educação física escolar: ação e movimento para a transformação**. Curitiba: CRV, 2020.

SOUSA, C. A.; NOGUEIRA, V. A.; MALDONADO, D. T. **Educação Física escolar e Paulo Freire: ações e reflexões em tempos de chumbo**. Curitiba: CRV, v. 38, 2019.

A INTERSECCIONALIDADE DO MEDO E DA OUSADIA NO RETORNO ÀS AULAS PRESENCIAIS DE EDUCAÇÃO FÍSICA EM TEMPOS PANDÊMICOS

Raphaell Moreira Martins¹⁷

RESUMO

O intuito deste trabalho foi analisar a interseccionalidade do medo e da ousadia no retorno às aulas presenciais de Educação Física em tempos pandêmicos. Para tanto, realizou-se um conjunto de categorias analíticas amparadas nos pressupostos freireanos em dois blocos categoriais, o primeiro com os pressupostos do medo: 1 – Atração fatal pela Educação Bancária; 2 – O resgate da não-aula de Educação Física por meio da prescrição de programas de exercício físico; 3 – Falta de um projeto educacional rigoroso para o retorno às aulas presenciais. O segundo bloco foi estruturado com os pressupostos da ousadia: 1 – Contextualização e integração dos temas contemporâneos; 2 – Diversificação dos objetos de conhecimento da Educação Física; 3 – Assunção de corpos-conscientes. O momento historiográfico do Brasil proporciona essa discussão e o retorno das aulas presenciais em um tempo pandêmico severo, transpareceu um descompromisso com o papel secular das escolas com a sociedade. Alerta-se para que os planos de retomada das aulas presenciais coloquem no centro do debate a escuta autêntica dos docentes. Durante o ensino remoto, pouco se oportunizou a fala dos profissionais da educação sobre os enfrentamentos da garantia do acesso ao conhecimento.

Palavras-chave: Educação; Ensino remoto; Prática pedagógica; Educação Física escolar.

RESUMEN

El objetivo de este trabajo fue analizar la interseccionalidad del miedo y la osadía al regresar a las clases de educación física en tiempos de pandemia. Para ello, se realizó un conjunto de categorías analíticas basadas en los supuestos freireanos en dos bloques categóricos, el primero con los supuestos del miedo: 1 - Atracción fatal por Educación Bancaria; 2 - El rescate de las clases no de Educación Física mediante la prescripción de programas de ejercicio físico; 3 - Falta de un proyecto educativo riguroso para volver a las clases presenciales. El segundo bloque se estructuró con los supuestos de audacia: 1 - Contextualización e integración de temas contemporáneos; 2 - Diversificación de los objetos de conocimiento de la Educación Física; 3 - Asunción de cuerpos conscientes. El momento historiográfico en Brasil brinda esta discusión y el regreso de las lecciones en el aula en un momento de severa pandemia, mostró una falta de compromiso con el rol secular de las escuelas con la sociedad. Es recomendable que los planes de reanudación de las clases presenciales sitúen la escucha auténtica de los profesores en el centro del debate. Durante la enseñanza a distancia, hubo pocas oportunidades para que los profesionales de la educación hablaran de enfrentar la garantía de acceso al conocimiento.

Palabras clave: Educación; Enseñanza remota; Práctica pedagógica; Educación Física Escolar.

PONTO DE PARTIDA

Desde 2020 com o advento da pandemia de SARS-CoV-2 (ZHU; WEI; NIU, 2020), ou popularmente denominado de covid-19, a Educação Brasileira e mais particularmente a área de Educação Física vem sendo reconfigurada para se adaptar as novas demandas escolares. Que de

¹⁷ Doutor em Desenvolvimento Humano e Tecnologias pela Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho UNESP - Rio Claro (2017). Professor do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Ceará (IFCE). E-mail: raphaell.martins@ifce.edu.br

forma bem sintética, exigiu inicialmente uma suspensão das aulas¹⁸ em todo o país para evitar o aumento da circulação do vírus, em seguida a introdução e implementação em tempos distintos nos vários sistemas educacionais do modelo de Ensino Remoto¹⁹.

O mais impressionante é que desde meados de maio de 2020 a imagética do retorno das aulas presenciais por parte significativa da população, mesmo sabendo que o número de mortes só aumentou no país ao passar dos meses, sempre veio à tona até com mobilizações nas ruas, produções de propagandas por parte das associações de escolas particulares, incentivos do governo federal e de sua base política aliada e por vários canais midiáticos. Ou seja, existia uma estrutura muito bem organizada com o intuito de diminuir os impactos da pandemia e a reabertura das escolas estava no centro deste debate.

Com a desigualdade que habita no Brasil, era possível dissertar por vários pontos críticos do Ensino Remoto adotado como saída emergencial para o contexto pandêmico, tais como, a apropriação do que se considera o mais retrógrado da Educação a Distância no modelo de Ensino Remoto ofertado pela ampla maioria das experiências educacionais, a falta de organização de como pensar este modelo de Ensino Remoto nas várias etapas da Educação Básica, no Ensino Superior e nos Programas de Pós-graduação. A utilização político-partidária do Exame Nacional do Ensino Médio. A pressão das escolas e universidades particulares para um retorno aligeirado das aulas presenciais como base de apoio para cobranças de taxas de mensalidades, entre outros aspectos que não são de cunho pedagógico.

Sendo assim, o intuito deste trabalho foi especificamente analisar a interseccionalidade do medo e da ousadia no retorno às aulas presenciais de Educação Física em tempos pandêmicos. Para tanto, realizou-se um conjunto de categorias analíticas que são contemplados em dois blocos, o primeiro organizado como os pressupostos do medo, que são: 1 – Atração fatal pela Educação Bancária; 2 – O resgate da não-aula de Educação Física por meio da prescrição de programas de exercício físico; 3 – Falta de um projeto educacional rigoroso para o retorno às aulas presenciais. Já os pressupostos do segundo bloco, foi estruturado como os pressupostos da ousadia, que são os seguintes: 1 – Contextualização e integração dos temas contemporâneos; 2 – Diversificação dos objetos de conhecimento da Educação Física; 3 – Assunção de corpos-conscientes (o corpo de si no mundo).

¹⁸ No caso do Ceará, o fechamento das escolas foi seguido com base no decreto nº 33.510, de 16 de março de 2020, emitido pelo Governo do Estado (CEARÁ, 2020), disponível em: [https://www.legisweb.com.br/legislacao/?id=390721#:~:text=Decreto%3A,coronav%C3%ADrus%20\(COVID%2D19\)](https://www.legisweb.com.br/legislacao/?id=390721#:~:text=Decreto%3A,coronav%C3%ADrus%20(COVID%2D19).).

¹⁹ Para Alves (2020) trata-se de uma alternativa temporária para o período de pandemia em que o Brasil vem atravessando desde o ano de 2020.

A interseccionalidade²⁰ surge como um entre-lugar (BHABA, 2001) de que o medo não anula a ousadia, como também, a ousadia não foi uma resposta para negar o medo, mas condição necessária para promoção de atos-limites na atual conjuntura pandêmica. Para garantir a discussão rigorosa das categorias, foram selecionadas algumas obras de Paulo Freire que iluminam uma leitura do presente momento por meio de uma educação libertária.

Dessa forma, as obras adotadas para estruturar a discussão foram os seguintes: Medo e ousadia, o cotidiano do professor (FREIRE; SHOR, 2013); Educar com a mídia, novos diálogos sobre educação (FREIRE; GUIMARÃES, 2013); Por uma pedagogia da pergunta (FREIRE; FAUNDEZ, 2013); Professora, sim, tia, não, cartas a quem ousa ensinar (FREIRE, 2015); Pedagogia do oprimido (FREIRE, 2013); Pedagogia da autonomia, saberes necessários à prática educativa (FREIRE, 2011); Educação e mudança (FREIRE, 2013a); e Pedagogia da esperança, um reencontro com a pedagogia do oprimido (FREIRE, 2013b).

Para complementar as reflexões das categorias analíticas algumas pesquisas mais recentes foram situadas, reconhecendo que mesmo com a atualidade do pensamento de Paulo Freire para as discussões contextuais sobre a Educação Física no tempo pandêmico, a excepcionalidade da covid-19 se apresenta de forma tão latente, que para redimensionar a perspectiva freireana para a conjuntura atual, o diálogo com a produção do conhecimento atual se faz coerente e bem proveitosa.

Portanto, o corte epistemológico e analítico para tratar do retorno às aulas presenciais se faz relevante, por denunciar mais uma vez a negação da sociedade brasileira do amplo debate e do acolhimento de evidências científicas para a tomada de decisões sobre os rumos da Educação Brasileira, e sobre esse desejo desenfreado de parte da população pelo retorno das aulas presenciais em uma pandemia severa por covid-19.

1 - OS PRESSUPOSTOS DO MEDO NO RETORNO ÀS AULAS PRESENCIAIS

Estruturar argumentos que promovam uma perspectiva distanciada e crítica sobre um contexto considerado um “ponto fora da curva” da organização comum das escolas, pode incorrer do equívoco da utilização de uma régua convencional para um momento extraordinário. Por essa razão, as três subcategorias pertencentes a este bloco categorial não surgiram de algo específico e pouco amadurecido no país, pelo contrário, a construção deste trabalho ocorre a mais de um ano

²⁰ Nos últimos anos a interseccionalidade tem sido utilizada para tratar o feminismo negro em três períodos: 1 – como feminismo negro na condição de movimento social; 2 – como essas ideias chegaram à academia por meio dos estudos de classe/raça/gênero; 3 – como implicação de políticas públicas emancipatórias (COLLINS, 2017).

do primeiro caso de infecção notificado por covid-19, no dia 26 de fevereiro de 2020. Por isso, a construção argumentativa deste trabalho se faz com uma inteireza encarnada da convivência com as repercussões da Educação Física escolar em ato e em movimento reflexivo com a produção científica.

Sendo assim, a primeira subcategoria surge como uma constatação e um alerta para a Educação Física escolar que vinha produzindo um caminho progressista nos últimos anos de se postar como uma componente curricular que possui um saber que precisa ser tematizado de forma progressiva, complexa e espiralada nas várias etapas da Educação Básica. Que já possui competência para produzir seus materiais didáticos e promover uma formação continuada para os docentes de Educação Física sistematizada realmente com as demandas da escola.

Com os rebatimentos da pandemia de covid-19 o que estava tentando ser colocado para o passado, no caso de uma Educação Física mais mecanizada e tradicional, na busca e no desejo de uma Educação Física mais crítica e situada com uma produção de conhecimento calcada no próprio contexto escolar foram deixados de lado para abraçar com muito vigor as características da Educação Bancária.

1.1 - Atração fatal pela Educação Bancária

Em recente texto, Martins e Silva (2020) reconheceram que a pandemia emanou a última evidência do fracasso que foi a Educação Bancária na educação brasileira. Revisitando o posicionamento dos/das autores/as um ano posterior a sua publicação, a reflexão se faz interessante para o começo desta subcategoria, tendo em vista que o apontamento mais contundente para os vários setores da sociedade para o retorno das aulas presenciais, se pauta na dificuldade de aprendizagem por meio do Ensino Remoto e a confirmação de que as estudantes e os estudantes estão aprendendo menos neste cenário, neste sentido, a continuidade do Ensino Remoto pode impactar uma geração estudantil de forma muito grave.

Diante deste cenário, se faz elementar trazer a perspectiva freireana para o diálogo acerca do papel da Educação Bancária como lógica educacional para esse modelo de Ensino Remoto. Por uma questão de disponibilidade restrita das plataformas digitais interativas o que aconteceu da Educação Básica ao Ensino Superior foi o educador e a educadora como “comunicadores e comunicadoras” e transformou os educandos e as educandas em depósitos, que recebem pacientemente, memorizam e repetem (FREIRE, 2013) de acordo com a sua capacidade social, pois não se pode perder de vista, que falar de Ensino Remoto no Brasil foi reconhecer que essa

experiência não seria para todas e todos, inclusive, em uma mesma escola, ficou evidente que o Ensino Remoto não contemplava todas as realidades.

A base do Ensino Remoto em grande parte das experiências educacionais foi por meio de transferência de conhecimento, nesta situação fica improvável a condição fundamental do ato de conhecimento que é a sua relação dialógica (FREIRE, 2013b). Nesta condição, tanto o processo de aprendizagem fica sacal, como também, fica consideravelmente limitado, pois carece de vários princípios pedagógicos que envolve a relação dialógica com o objeto estudado.

Somado ao aspecto do ambiente residencial ser o local de confinamento para seguir o distanciamento social das famílias, que elevou a carga evidente de estresse e dificuldade dos pais e das mães em orientar as atividades escolares, especialmente as famílias com alunos e alunas na rede pública (MOREIRA; MARTINS; ROCHA, 2020).

Já na Educação Física, a educação bancária surgiu por meio do retorno do tecnicismo da prescrição de programas de exercícios físicos. Esse novo tecnicismo estava aceito socialmente na perspectiva da adoção de uma agenda mais saudável e positiva no período de distanciamento social (MARTINS; SILVA, 2020), por isso, se faz relevante comentar sobre esta conjuntura da não-aula de Educação Física no retorno às aulas presenciais.

1.2 - O resgate da não-aula de Educação Física por meio da prescrição de programas de exercício físico

Esse debate da não-aula de Educação Física e de uma tendência para a utilização de programas de exercício físico²¹ como iniciativa funcional para os novos contornos sanitários e de biossegurança que a escola deveria adotar para garantir o retorno aos encontros presenciais em período pandêmico, foi pouco aprofundado pela área, simplesmente pelas seguintes inquietações anteriores a este debate, tais como: Deve-se retornar as aulas presenciais com altas taxas de mortalidade por covid-19? Neste retorno às aulas presenciais, a escola deve garantir todas as possibilidades de aprendizagem convencional por meio das suas várias componentes curriculares? Somente a classe docente imunizada, gera condições favoráveis para o retorno das aulas presenciais? Essas dúvidas de certa medida, impediram o debate mais profícuo sobre como deveria ser as aulas de Educação Física presenciais propriamente ditas no período pandêmico.

²¹ Programas de exercícios físicos, denota, assim, uma unidade temática na qual se visualiza modalidades das práticas fitness como conteúdo a ser abordado (DESBESSEL; FRAGA, 2020).

Para ilustrar tamanha complexidade, utiliza-se como referência o Plano de Contingência do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Ceará²² diante da pandemia de covid-19. Foram inseridos tantos procedimentos para preparar os ambientes pedagógicos que ocorrem as aulas de Educação Física, tais como, as quadras esportivas, academias, salas tematizadas de lutas e ginásticas e as piscinas. Que a principal análise ao observar as recomendações do documento foi para inferir que se fossem oportunizadas efetivamente as aulas de Educação Física, o que estaria acontecendo era uma experiência corporal, muito próxima dos modelos e procedimentos adotados em práticas corporais não institucionalizadas pelo filtro escolar.

Sendo assim, estar-se-á oportunizando uma solução para a demanda de promover o acesso das práticas corporais no ambiente escolar, mas por outro lado, rompendo com o movimento de tornar as aulas de Educação Física um ambiente de excelência e robusto para acessar as oito dimensões do conhecimento preconizada na Base Nacional Comum Curricular (BRASIL, 2017). Por isso, se alerta que essa análise deveria ser produzida pela classe docente da Educação Física escolar, pois a gestão, os especialistas da área de infectologia, a comunidade da escola e até as estudantes e os estudantes não teriam total compreensão da perda qualitativa, se as aulas de Educação Física se tornassem meras reproduções de movimentos de algumas práticas corporais no ambiente escolar.

Principalmente pelo aspecto apresentado por Freire e Shor (2013) ao apontar que há muito tempo a estrutura em que os estudantes e as estudantes estão inseridos, os/as deixaram acostumados/as com a aprendizagem meramente passiva, o que faz com que em alguns casos pensem que se não possui o direito de lhes fazer exigências críticas, reflexivas e estéticas em uma aula de Educação Física.

No pior cenário desta situação do que se aponta como a não-aula de Educação Física, poderia ressuscitar a ideia de que no retorno às aulas presenciais existiriam as componentes curriculares voltadas para a dimensão intelectual, e a disciplina do corpo, a que tem que ser implementada com horários determinado para os programas de exercícios físicos e reprodução e vivência de algumas práticas corporais (FREIRE, 2015). Destacando que no momento anterior à pandemia, componentes curriculares como Artes e a Educação Física estavam com crescente perda de carga horária no Ensino Médio, e a sociedade não estava assumindo uma postura de defesa dessas áreas do conhecimento (MARTINS; SILVA, 2020). Ou seja, se a Educação Física se acomodar ao arquétipo da não-aula de Educação Física, não existe garantias que esse contexto repercuta em benefícios para a componente curricular como um todo, tornando a área funcionalista

²² Informações coletadas direto do documento, disponível no seguinte domínio: https://ifce.edu.br/comunicacao-social/PLANODECONTIGENCIAIFCE_03ago20202.pdf

para as demandas da promoção da saúde, mas não dando conta da sua competência de tematizar as práticas corporais criticamente na lógica da cultura corporal.

O ideário de retorno às aulas presenciais e o que se defende como não-aula de Educação Física foi um palco de experimentos baseados na tentativa de acertos e erros, que em vários sistemas educacionais no segundo semestre de 2020, adotou-se a seguinte estratégia: dividia-se a turma em três grupos, a aula era oportunizada para um grupo, caso não conseguisse gravar esse momento, deveria repetir o mesmo encontro com os dois grupos restantes. Tornando o trabalho docente mecanizado e esgarçando o planejamento pedagógico.

Fechando essa subcategoria, apoia-se em Freire (2015) ao afirmar que diante do medo, seja do que for, é preciso que, primeiro certifique-se, com objetividade, da existência das razões que provocou o medo. Segundo, se existentes realmente, como compará-las com as possibilidades de que se dispõe para enfrentá-las com a probabilidade de êxito. Pois muito do adoecimento²³ da classe docente se dá pelo excesso de trabalho do ensino remoto, a baixa valorização de toda essa mobilização para que o conhecimento seja acessada minimamente pelas alunas e alunos e especialmente, o receio da insegurança do retorno sem o mínimo de zelo com as vidas que envolve o ambiente escolar.

1.3 - Falta de um projeto educacional rigoroso para o retorno às aulas presenciais

Desde 2020 existe uma ambiguidade da real função das escolas na vida em sociedade. Em discursos e projetos políticos, existem acenos para colocar a educação como atividade essencial, mas não existe um posicionamento para viabilizar essa essencialidade da educação, pelo contrário, sempre houve movimentos de retiradas de investimento na educação, A opção pelo ensino remoto era possível por meio das tecnologias educacionais no período pandêmico, mas o fetichismo pelo retorno urgente das aulas presenciais, não coadunava com o compromisso com a dignidade da vida da comunidade escolar, professores e professoras, alunas e alunos, servidores e servidoras das escolas.

Estudo recente sobre as aulas de Educação Física no período pandêmico asseverou que as professoras e os professores dormiram forasteiros digitais e acordamos nativos digitais (MOREIREA; MARTINS; ROCHA, 2020). Essa constatação poderia ser ampliada para todos os

²³ Na pesquisa saúde docente realizada pela Sindicato dos Trabalhadores em Educação de Santa Catarina (SINTE) em 2020, identificou os seguintes sintomas na classe docente: pressão psicológica por produtividade; ansiedade e insegurança psicológica; esgotamento mental; medo de errar; solidão; sentir culpa por estar trabalhando em casa. Disponível em: <http://sinte-sc.org.br/files/1081/caderno%20pesquisa%20saude.pdf>

setores que de alguma forma produzem a educação brasileira. Pontua-se que uma das profissões que mais sofreu rupturas foi a classe docente, para Martins e Silva (2020) uma tese clássica de Paulo Freire foi consolidada, de quem ensina, aprende ao ensinar e quem aprende ensina ao aprender (FREIRE, 2011), pois a maioria das professoras e dos professores aprenderam a fazer o ensino remoto, no exercício cotidiano das suas aulas.

Praticamente, a classe docente não deixou de trabalhar um único dia sequer desde que a pandemia iniciou. Por essa razão, o retorno às aulas presenciais não pode ocorrer sem todas as garantias de segurança, por isso, o debate neste momento deveria ser outro. Em termos avaliativos, não foi possível amadurecer uma reflexão do que está sendo adequado e pouco coerente para o Ensino Remoto e já teve escolas retornando as aulas presenciais no segundo semestre de 2020.

Reconhecendo que no mundo todo, o retorno das aulas presenciais não ocorreu de forma concisa e sem o surgimento de problemas. Diariamente, os grandes jornais denunciavam que em algum lugar do mundo ocorreram problemas com o retorno das aulas presenciais, como por exemplo, a matéria do dia 15 de setembro do jornal El País que informou sobre o retorno das aulas no mundo teve nervosismo na França, lotação na Espanha e nenhum contágio na China²⁴, outra matéria jornalística foi noticiada pelo jornal UOL no dia 11 de agosto de 2020, em que nos Estados Unidos, 820 estudantes vão para quarentena seis dias após reabertura de escolas²⁵.

Por isso, o Brasil poderia se apoiar em duas estratégias, a primeira seria que os acontecimentos da pandemia ocorriam inicialmente em determinados locais do mundo e alguns dias (e até meses) depois chegava em território nacional, ou seja, se existia tempo para organizar ações mediante o que se observava em outros países. A segunda estratégia seria acerca do acolhimento de que no Brasil a desigualdade social não pode ser esquecida, e espelhar protocolos e procedimentos de outros países, poderia ser inócuo para a realidade da educação brasileira.

Neste mote é que se fazia necessário um posicionamento rigoroso e de centralidade das decisões no tocante à educação brasileira por parte do Ministério da Educação. Buscando junto as várias redes de ensino encontrar uma organização comum que permitisse pensar o retorno das aulas presenciais e, no segundo momento, as redes de ensino com base nestes princípios universais construído pelo MEC, estabelecer procedimentos específicos para suas demandas locais.

Outro aspecto que precisava ser arrolado a este pretensão projeto educacional de educação brasileira seria a participação da classe docente nos debates sobre o retorno do ensino presencial,

²⁴ Disponível no seguinte domínio: <https://brasil.elpais.com/internacional/2020-09-15/volta-as-aulas-no-mundo-tem-nervosismo-na-franca-lotacao-na-espanha-e-nenhum-contagio-na-china.html>

²⁵ Disponível no seguinte domínio: <https://noticias.uol.com.br/internacional/ultimas-noticias/2020/08/11/eua-820-alunos-vao-para-quarentena-seis-dias-apos-reabertura-de-escolas.htm>

defende-se que o principal ator e a principal atriz do contexto de ensino e aprendizagem são as professoras e os professores, e várias decisões tomadas para o Ensino Remoto foi efetuada por profissionais que não conhecem minimamente o ambiente escolar.

Essa percepção ficou possível quando se proliferou muitas formações continuadas em caráter aligeirado com foco na instrumentalização da classe docente para se relacionar com as plataformas digitais que seriam utilizadas no Ensino Remoto, mas pouco se pensou no projeto educacional para o contexto da pandemia, ou seja, quais seriam as expectativas da aprendizagem básicas que se esperava nesta mudança de ensino, juntamente de um investimento massivo nas condições de trabalho docente e na reparação das condições objetivas de acesso ao conhecimento das alunas e alunos. Todavia, o que se analisou foi na realidade uma transferência de responsabilidades do que deveria ser de outras instâncias para os/as docentes.

A reflexão que se coloca para esta subcategoria da ausência de um projeto educacional para promover um potencial retorno às aulas presenciais foi de não negar o medo, pois o medo em si, é concreto no contexto pandêmico. A questão crucial que o horizonte demonstra é fazer com que o medo paralise ou persuada as professoras e os professores de desistir de enfrentar a situação desafiante sem luta e sem esforço de promover uma educação brasileira de qualidade e significativa na vida das alunas e dos alunos (FREIRE, 2015).

2. OS PRESSUPOSTOS DA OUSADIA NO RETORNO AS AULAS PRESENCIAIS

Inicialmente deve-se destacar que o que se classifica como ousadia, não significa um retorno audacioso e intempestivo das aulas presenciais, a ousadia que se aponta neste trabalho se vincula à prática pedagógica com requintes de transgressão e buscando um projeto ambicioso de Educação Física. Defende-se que o retorno às aulas presenciais só podem ocorrer, posteriormente a imunização universal e bem-sucedida da população brasileira. Todavia, quando esse momento acontecer, se faz uma convocação para as professoras e os professores de Educação Física produzirem uma aula diferente do que estava acontecendo no período anterior a pandemia por covid-19.

Em abril de 2021 o Brasil superou a marca de trezentos mil mortos oficiais de covid-19, adota-se o termo oficial de mortes, tendo em vista que até os números de óbitos pela covid-19 foi palco de politizações, fora o debate bem articulado de uma considerável subnotificação de mortes pelo vírus em solo brasileiro. Com isso, quando retornar as aulas presenciais, o brasileiro e a brasileira estará diferente, mesmo que não tenha a devida noção desta mudança. Por isso, pensar princípios pedagógicos que permitam sintonizar com esse novo cenário é mais do que uma lição

que as professoras e os professores devem acolher, é no fundo, uma expressão de respeito e de humildade ao reconhecer que se precisa avançar de alguma forma.

Sendo assim, a primeira subcategoria deste bloco categorial infere que as aulas de Educação Física precisam se conectar de vez com a vida das alunas e dos alunos, com a sua comunidade, com a sua cultura, com as suas experiências e suas demandas. Os educadores e as educadoras precisam ir “lendo” cada vez melhor a leitura do mundo com que os grupos de alunas e alunos trabalham, fazem de seu contexto imediato (FREIRE, 2011). Não se pode mais incorrer do erro de que existem realidades distantes nas escolas e só no momento pandêmico se percebeu que existem dificuldades severas na vida das alunas e dos alunos.

2.1 – Contextualização e integração dos temas contemporâneos

Uma das grandes crises atenuadas para o ensino remoto e que deve ser reconfigurada no retorno das aulas presenciais, foi a percepção de quando milhares de professores e professoras de Educação Física se viram tendo que produzir aulas para alunas e alunos em suas residências, um turbilhão de inquietudes surgiam de várias formas, tais como: mantenho o planejamento didático que estava tematizando? Reorganizo as unidades didáticas para este momento específico de Ensino Remoto? Abordo objetos de conhecimento relacionados ao contexto da covid-19?

Seja a pergunta que surgisse, uma resposta podia aquietar esse sentimento de dúvida que pairava o pensamento docente. Para qual estratégia adotasse, se fazia coerente organizar a prática pedagógica contextualizada com as condições das alunas e dos alunos e que promovesse criticamente a tematização dos dilemas contemporâneos do momento, que no caso, seriam relacionados com a pandemia por covid-19.

Por isso, define-se a contextualização dos temas contemporâneos no ensino da Educação Física como o reconhecimento do cotidiano e suas grandes demandas contemporâneas, amparadas pelo respeito aos saberes, experiências, sentimentos, subjetividades, valores, ancestralidades, curiosidades e realidade comunitária das alunas e dos alunos. A contextualização que se almeja trabalha com o seguinte cenário para tematizar a Educação Física: 1 – As Unidades Temáticas da Educação Física; 2 – O contexto em que se implica a significação dessa Unidade Temática; 3 – As grandes questões contemporâneas que estão envolvidas com essa Unidade Temática; 4 – O cotidiano das alunas e dos alunos; 5 – O acolhimento de seus saberes, experiências, sentimentos, subjetividades, valores, ancestralidades e curiosidades; 6 – A produção sintética de um novo conhecimento após a junção de todas essas camadas.

Neste sentido, as aulas de Educação Física precisam contribuir na reconstrução de uma escola e uma comunidade despedaçada pela covid-19. Recomenda-se um trabalho de análise crítica do texto proposto pela comunidade em que a escola está inserida, que permita a compreensão de seu contexto total, no qual se encontra a real aprendizagem significativa dos objetos de conhecimento da Educação Física, esse exercício vai possibilitar outro trabalho fundamental para a Educação Física contextualizada com as grandes questões contemporâneas: a de separação do contexto nas suas partes constitutivas que depois de analisada, fundamenta o entendimento situado do todo (FREIRE, 2013a).

Importante destacar que se aposta na contextualização alinhada as demandas sociais que podem ser os temas transversais dos Parâmetros Curriculares Nacionais (BRASIL, 1997), os temas contemporâneos da Base Nacional Comum Curricular (BRASIL, 2017), ou os temas geradores (FREIRE, 2013). A Educação Física precisa atacar os grandes tabus sociais em suas aulas, e essa condição não pode ficar somente nas organizações curriculares e nos planos de trabalho docente, as alunas e os alunos, devem sair de cada aula de Educação Física, conscientes de como os conhecimentos tematizados na aula, se articulam com sua vida em movimento, utilizando as práticas corporais como ações para resolver os seus grandes enfrentamentos.

Essa deve ser uma das lições para quem atravessou a pandemia por covid-19 com autenticidade, a sutil compreensão de que o contexto não é determinante, mas define em muito como se deve enfrentar os grandes problemas sociais em cada situação. Sendo assim, respeitar os saberes contextuais vinculados aos grandes temas sociais nas aulas de Educação Física, se insere no horizonte maior em que eles foram gerados, que não pode ser entendido fora de seu corte de classe, de gênero, de etnia, entre outros (FREIRE, 2013b).

O grande objetivo das aulas de Educação Física em seu retorno aos encontros presenciais na perspectiva de uma lógica contextualizada as grandes temáticas contemporâneas, é promover a capacidade de estar no mundo das práticas corporais, iniciando no seu contexto local, sair do seu contexto local, admirá-lo, e objetivar um mundo em que seja possível transformá-lo por meio das práticas corporais (FREIRE; GUIMARÃES, 2013).

Este desejo perpassa por qualquer reflexão que esteve envolvida as práticas corporais no período pandêmico, desde o acesso à programas de exercícios físicos por meio de aplicativos de celulares, ou até a continuidade do futebol em escala profissional, mesmo com altas taxas de mortalidade em todo o país. Somente uma Educação Física contextualizada aos grandes problemas sociais, poderá forjar um entendimento crítico de como os objetos de conhecimento da área são mobilizados na sociedade brasileira.

Isso leva a discussão da próxima subcategoria, pois a Educação Física ousada, deve continuar o movimento que já acontecia no campo progressista da área pedagógica, de que a diversificação dos conteúdos, além de produzir uma contextualização e um mapeamento com saberes locais e atuais, produzem um alargamento necessário do arcabouço de práticas corporais que existem no Brasil e no Mundo, tornando as aulas robusta e de excelência.

2.2 – Diversificação dos objetos de conhecimento da Educação Física

Anuncia-se que o provimento da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) além de trazer à tona o debate acerca do currículo (APPLE, 1989) foi um dos grandes responsáveis pela consolidação do alargamento de vários objetos de conhecimento da área de Educação Física na última década. Com isso, observa-se em maior clareza uma diversificação de conteúdos na Educação Física escolar que possibilitou um engrandecimento do entendimento da representação da Educação Física para além da Unidade Temática dos esportes.

Por outra perspectiva, pontua-se que a BNCC já pode está incorrendo de um “envelhecimento precoce”, e de certa medida, pior do que se esperava. Essa análise se faz por meio de uma lógica externa à organização curricular propriamente dita, pois os impactos que o documento sofreu por atravessar a historiografia recente da política brasileira o impediu de acessar marcos maiores, e os pontos que implicam em um envelhecimento do potencial do documento são: o impeachment da presidenta Dilma (PT) em 2016; as mudança implementadas no documento de forma autoritária e sectária no governo Temer (MDB) entre o final de 2016 até o final de 2018; a invisibilidade do documento no governo atual de Bolsonaro (Sem Partido); e por fim, a pandemia por covid-19 que fez a Educação Brasileira pensar outros arranjos curriculares para resolver as situações específicas da pandemia.

Tratando pontualmente dos arranjos curriculares promovidos pelo tempo pandêmico, pode-se identificar uma proliferação de grupos formados por professoras e professores de Educação Física em redes sociais que tinham como intuito o compartilhamento de material pedagógico, principalmente, o desejo de novas práticas corporais para tornar as aulas interativas no formato adotado pelo Ensino Remoto. Para Martins e Silva (2020) foi possível assistir as professoras e os professores formarem redes de colaboração para o aprendizado coletivo, partilhando experiências, experimentos, formas interativas e atrativas para o trabalho com as/os estudantes nas aulas de Educação Física. Possibilidades de aprendizado colaborativo à distância, até mesmo mais amplo do que o evidenciado, muitas vezes nos momentos formativos em contexto presencial, também pôde ser destacado.

A aposta na diversificação de conteúdos para a Educação Física foi o entendimento que em uma Unidade Temática se preze pela diversidade, essa condição pressupõe o respeito mútuo das diferentes expressões culturais e das práticas corporais que compõem essa totalidade (FREIRE; FAUNDEZ, 2013). A ampliação e a diversificação das fontes legítimas de saberes oriundos das práticas corporais, produzem a necessária coerência entre o “saber-fazer e o saber-ser pedagógicos” (FREIRE, 2011).

Uma “situação-limite” como está sendo a pandemia por covid-19, como realidade concreta, pode provocar em indivíduos de áreas diferentes, e até de subáreas de uma mesma área de atuação, temas e tarefas opostas, que exigem, portanto, diversificação programática para o seu desvelamento (FREIRE, 2013), por isso, compreende-se que modelos de organizações curriculares como a BNCC devem ser repensadas com base nas mudanças que o país atravessa por causa da pandemia.

Fechando essa subcategoria e abrindo espaço para o próximo ponto, adota-se a retomada das discussões sobre o conhecimento sobre o corpo (BRASIL, 1997) que com a opção acertada da BNCC em relação a demarcação como objeto de estudo as práticas corporais, se deslocou do debate acerca do conhecimento sobre o corpo na Educação Física. No entanto, no tópico seguinte, apresenta-se uma discussão com base no conceito de corpos conscientes que podem contribuir com a Educação Física sem descaracterizá-la.

2.3 – Assunção de corpos conscientes (o corpo de si no mundo).

Estabelecendo um contraponto necessário entre o tempo pandêmico e o que se pode definir como algo posterior a pandemia e as aulas de Educação Física é a importância da temática dos corpos conscientes. Neste sentido, Freire (2013) observa uma dicotomia entre seres humanos-mundo, em que os seres humanos estão simplesmente no mundo e não com o mundo e com os outros seres humanos. Isso ocorre com a ideia equivocada de que a consciência é algo especializado do corpo, e o que se deve nutrir nas aulas de Educação Física são os seres humanos como “corpos conscientes”.

Por isso, os seres humanos, porque são consciência de si e, assim, consciência do mundo, são um “corpo consciente”, vivem uma relação dialética entre as situações-limites que os condicionam e os atos-limites que promovem a sua liberdade (FREIRE, 2013). A Educação Física, por lidar com as questões afetas aos corpos conscientes, deve anunciar que não existe cuidado maior na humanidade do que a dignidade da vida, principalmente, em um período pandêmico.

Assim, neste último tópico, busca-se uma estratégia mais propositiva de como articular um pressuposto freireano nas aulas de Educação Física que extrapola a lógica biológica da Educação Física de lidar com o corpo. Destaca-se que o conhecimento sobre o corpo era um dos blocos de conhecimentos dos Parâmetros Curriculares Nacionais (BRASIL, 1997) e na Base Nacional Comum Curricular (BRASIL, 2017) ficou em condição híbrida na Unidade Temática das Ginásticas.

O interesse de retomar o conceito de corpos conscientes para a Educação Física permeia até o entendimento do princípio fundamental da responsabilidade si e a responsabilidade social. Nesta perspectiva, a ideia de corpo consciente apoia-se na vertente que envolve a noção de libertar os corpos conscientes por meio da compreensão que os seres humanos são antes de tudo: memória, corpo que vive de sentimentos, afetividade, curiosidade e epistemologia.

De acordo com Freire (2015) o professor e a professora devem possuir o corpo consciente, sensível e emocionado que se abre as adivinhações das alunas e dos alunos, da sua ingenuidade à sua criticidade, e assim, o ensinante aprende primeiro a ensinar mas aprende a ensinar algo que é reaprendido por estar sendo ensinado (FREIRE, 2015). Por isso, defende-se a construção de uma Unidade Temática para a Educação Física, denominada de Corpos Conscientes.

Nesta unidade temática poderia ser abordado os seguintes objetos de conhecimento: 1 – Tratamento sócio-histórico dos corpos humanos (trabalharia o corpo em cinco dimensões, o corpo natural, o corpo experiência, o corpo máquina, o corpo sensível, e os corpos conscientes); 2 – Dimensão anatômica do corpo humano (abordaria elementos básicos da anatomia, tais como o sistema muscular, o sistema ósseo e sistema fisiológico nas práticas corporais); 3 – Postura corporal (compreenderia acerca das posturas corporais mais adequadas para o bem viver compartilhado, problemas relacionados a coluna vertebral, e procedimentos por meio de práticas corporais que contribuem para uma postura saudável); 4 – Distúrbios da imagem corporal (analisaria as questões relacionadas a bulimia, anorexia, vigorexia e automutilação); 5 – Corpos e as redes sociais (dialogaria sobre a representação dos corpos nas redes sociais e seus rebatimentos na construção de identidades); 6 – Processo de envelhecimento do corpo humano e valorização do idoso

Para fechar essa categoria, observa-se que outros objetos de conhecimentos podem ser agregados. O ideal é manter o véis da perspectiva dos corpos conscientes e da importância que o corpo humano expressa nas aulas de Educação Física, promovendo uma reflexão que está diretamente ligada à organização interna da Educação Física, e sinaliza a construção de corpos conscientes que podem respeitar o seu corpo e os corpos de outras e outros no mundo.

PONTO DE CHEGADA PROVISÓRIA

As últimas articulações deste manuscrito são para fechar o propósito que versou sobre a análise da interseccionalidade do medo e da ousadia no retorno às aulas presenciais de Educação Física em tempos pandêmicos. Principalmente, pelo fato de que o momento historiográfico do Brasil proporcionou essa trama. Em vários locais do país esse debate não aconteceu e o retorno das aulas presenciais em um tempo pandêmico severo, transpareceu em muito, sobre um descompromisso com o papel secular das escolas com a sociedade.

Por isso, a estrutura do texto referendou-se nos pressupostos freireanos para atacar este momento do entre-lugar da continuidade do ensino remoto e o retorno às aulas presenciais, em especial das aulas de Educação Física. A articulação de ideias ocorreu pela anedota entre o medo e a ousadia, pois como explica Freire (2015) há sempre uma relação entre medo e dificuldade no campo educacional. Mas os pressupostos do medo, adotados no texto, evidenciam um medo de que não ocorra retrocessos para a Educação Física, e particularmente com a vida de professores e professoras, alunas e alunos, como também, de toda a comunidade que utiliza os serviços escolares. Por isso, foi uma das razões da necessidade da ousadia de quem se quer fazer educadora e educador, a disposição pela briga justa, lúcida, em defesa de seus direitos, como no sentido da criação das condições para a alegria e saúde na escola.

Todas categorias dos pressupostos do medo e da ousadia desse pretensão retorno às aulas presenciais afasta a comunidade acadêmica do debate mais necessário para o presente momento que seria refletir com propriedade o real papel da escola na formação dos seres humanos e como a Educação Física contribui nesta conjuntura. Da forma que foi exigido o retorno das aulas presenciais por determinados seguimentos da sociedade, a escola foi consolidada como um depósito funcionalista da ocupação diária de crianças e jovens.

O debate sobre o retorno das aulas presenciais não pode restringir a rigorosos planos de contingenciamento e protocolos de biossegurança que de forma muito visível muda a harmonização e função do espaço escolar como local de encontro, de partilha de experiências, de abraço, de sonhos e de corpos conscientes em comunhão. Mas espetacularmente como exercício da vida em sua plenitude.

Alerta-se para que os planos de retomada das aulas presenciais coloquem no centro do debate a escuta autêntica das professoras e dos professores e não das escolhidas e dos escolhidos culturalmente para falar pelas/os docentes, e que nunca pisaram em uma escola. Durante o ensino remoto, pouco se oportunizou a fala das professoras e dos professores sobre os enfrentamentos da garantia do acesso ao conhecimento. Portanto, determina-se mais do que nunca a valorização real

na carreira e nas condições de trabalho das professoras e dos professores, pois a sua postura desde o início da pandemia deve ser reconhecida.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- APPLE, M. **Ideologia e Currículo**. São Paulo: Editora Brasiliense, 1989.
- Alves, L. R. G. Educação remota: entre a ilusão e a realidade. **Interfaces científicas**, v.8, n.3, pp. 3348-265, 2020.
- BRASIL. **Parâmetros curriculares nacionais**. Brasília, DF: MEC, 1997.
- BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**: Educação é a base. Brasília: Ministério da Educação, 2017.
- COLLINS, P. H. Se perdeu na tradução? Feminismo negro, interseccionalidade e política emancipatória. **Parágrafo**, vv. 5, n. 1, jan/jun, 2017.
- BHABHA, H. **O Local da Cultura**. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2001.
- DESSBESELL, G.; FRAGA, A. B. Exercícios físicos na base nacional comum curricular: um estranho no nicho da cultura corporal de movimento. **Revista Movimento**, v. 26, p. e26007, 2020.
- FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa / Paulo Freire, São Paulo, Paz e Terra, 2011.
- FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2013.
- FREIRE, P. **Educação e mudança**. - Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2013a.
- FREIRE, P. **Pedagogia da esperança**: um reencontro com a pedagogia do oprimido. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2013b.
- FREIRE, P.; GUIMARÃES, S. **Educar com a mídia**: novos diálogos sobre educação. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2013.
- FREIRE, P.; FAUNDEZ, A. **Por uma pedagogia da pergunta**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2013.
- FREIRE, P.; SHOR, I. **Medo e ousadia**: o cotidiano o professor. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2013.
- FREIRE, P. **Professora sim, tia não**, cartas a quem ousa ensinar. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2015.
- MARTINS, R. M.; SILVA, M. E. H. Reflexos da pandemia na educação física escolar: uma reflexão possível à luz de Paulo Freire. In: SILVA, M. E. H.; MARTINS, R. M. (Org.). **Pressupostos freireanos na educação física escolar**: ação e movimentos para a transformação. Curitiba: CRV, 2020.

MOREIRA, L. S.; MARTINS, R. M.; ROCHA, H. P. A. Dispositivos para educação do corpo e modulação do comportamento nas aulas de educação física: ponto de vista sobre o contexto pandêmico. **Temas em Educação Física Escolar** v. 5, p. 2-22, 2020.

ZHU, H.; WEI, L.; NIU, P. The novel coronavirus outbreak in Wuhan, China. **Glob Health Res Policy**; 5: 6., 2020.

O ESPAÇO DE ESCUTA INSPIRADO EM CARTAS PEDAGÓGICAS: O EXERCÍCIO DO DIÁLOGO ESCRITO NAS AULAS DE EDUCAÇÃO FÍSICA

Bruna Gabriela Marques²⁶Diego Pinto Jaboís²⁷Mesaque da Silva Correia²⁸

RESUMO

Faz algum tempo que pensamos no quanto o ato de escrever cartas a muito não se faz. No entanto, enquanto docentes, reconhecemos que reflexões por intermédio do gênero carta, sobretudo, com uma escrita crítica e também dialógica em idade escolar não é tarefa simples. Diante disso, o ensaio apresentado busca refletir a importância do fomento e criação de espaços de escuta mediado pelas produções textuais inspiradas em Cartas Pedagógicas para séries finais do ensino fundamental nas aulas de Educação Física. Foram destacadas, por escolha metodológica, três diferentes produções discentes em “cenários” distintos no intervalo de três anos entre as produções assentadas na mesma unidade escolar que evidenciam a “voz discente” por vezes silenciada no percurso curricular dos envolvidos. A construção desses espaços configura-se como um exercício dialógico por meio do escrito no processo de humanização da promoção de atos educativos sensíveis aos saberes dos educandos e educandas nas ocorrências dos “cenários” evidenciados no território escolar.

Palavras-chave: Cartas Pedagógicas, Espaço de Escuta, Educação Física Escolar

ABSTRACT

We have been thinking for some time how much the act of writing letters to many is not done. However, as teachers, we recognize that reflections through the genres of letters, above all, with a critical and also dialogical writing at school age is not a simple task. Given this, the essay presented seeks to reflect the importance of fostering and creating listening spaces intermediated by textual productions inspired by Pedagogical Letters for final grades of elementary school in Physical Education classes. By methodological choice, three different student productions were highlighted in different “scenarios” in the three-year interval between productions based on the same school unit that show the “student voice”, sometimes silenced in the curriculum of those involved. The construction of these spaces is configured as a dialogical exercise through writing in the humanization process in the promotion of educational acts, sensitive to the knowledge of students in the occurrences of the “scenarios” evidenced in the school territory.

Keywords: Teaching Letters, Listening Space, School Physical Education

INTRODUÇÃO

Este estudo ensaístico inscreve-se nos objetivos gerais da linha de pesquisa: “Estudos Socioculturais e Pedagógicos da Educação Física” do Programa de Mestrado em Educação Física

²⁶ Possui Doutorado, Mestrado (2012), Bacharelado (2009) e Licenciatura (2011) em Educação Física pela Universidade São Judas Tadeu-USJ. Atua como Professora nos Cursos de Graduação e de Mestrado em Educação Física na USJ e pesquisadora do Instituto Anima. E-mail: bruna.marques@saojudas.br

²⁷ Mestre em Educação Física pela Universidade São Judas. Atualmente é professor em efetivo exercício do Estado de São Paulo e da Prefeitura de Itanhaém-SP. E-mail: diegofefis@yahoo.com.br

²⁸ Doutor em Educação Física pela Universidade São Judas. Professor adjunto da Universidade Federal do Piauí (UFPI), lotado no Departamento de Métodos e Técnicas de Ensino (DMTE). E-mail: mesaquecorreia@bol.com.br

da Universidade São Judas Tadeu - USJT. As discussões que se apresentam neste ensaio configuram-se, portanto, em mais uma contribuição sobre o fazer cotidiano dos professores e professoras de Educação Física no território escolar. Tomando a inspiração em Cartas Pedagógicas na perspectiva freireana como instrumento de ensino com a potencialidade de auxiliar a experiência educativa de forma mais significativa, sensível e dialógica. Referir-se às Cartas Pedagógicas nessa perspectiva implica, sobretudo, referir-se ao diálogo, um diálogo que assume o caráter do rigor, à medida em que registram de modo ordenado a reflexão e o pensamento (STRECK; REDIN; ZITKOSKI, 2018).

A considerar em *“Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa”* (1996), o célebre educador brasileiro Paulo Freire postulou alguns saberes necessários à experiência educativa, entre eles, “apreensão da realidade” e a “curiosidade”. A “apreensão da realidade” diz respeito à necessidade que o professor tem de mover-se com clareza em sua prática, de conhecer as dimensões que a caracterizam, o que pode tornar mais seguro o seu desempenho.

A “curiosidade” apresenta-se no sentido mais amplo que essa palavra possa adquirir, porque, imbuído dela, o professor enquanto fala, traz o aluno até a intimidade do movimento de seu pensamento. Sua aula torna-se um desafio e não a memorização ou reprodução mecânica deste ou daquele movimento. “Seus alunos cansam, mas não dormem”. Cansam porque acompanham as idas e vindas de seu pensamento, surpreendem suas pausas, suas dúvidas, suas incertezas (FREIRE, 1996, p. 86).

Dessa forma, a experiência docente, além do domínio técnico e da competência metodológica, exige saberes necessários para que os sujeitos envolvidos no processo educativo possam realizar a vocação de “ser mais”. Por esse motivo, não raras às vezes, ao longo de tantos anos de prática pedagógica, por isso política, nós temos sido comprometidos com a tarefa de refletir, problematizar e propor intervenções no campo da Educação Física no território escolar.

Estamos convencidos de que a experiência educativa se inicia com a apreensão da realidade vivida pelos agentes envolvidos no processo de aprendizagem e a ancoragem dos conteúdos na curiosidade. “É ela que nos faz perguntar, conhecer, atuar, mais perguntar, re-conhecer” (FREIRE, 1996, p. 86); que nos dá a compreensão de que “sem a curiosidade que me move, que me inquieta, que me insere na busca, não *aprendo*, nem ensino” (FREIRE, 1996, p. 85). ”.

Tal premissa nos inclina a pensar, que, a realidade vivida pelos agentes envolvidos no processo educativo fornece subsídios para a escolha das temáticas que serão propostas nas aulas. O ato de conhecer que fundamenta a Educação Física com viés libertador exclui a ideia de curiosidade *domesticada* – aquela que adestra e que impossibilita o aprendizado real ou cabal das práticas corporais e dos movimentos realizados, não ignorando, porém, o confronto e o conflito,

mas conduzindo a problematização das práticas corporais e dos movimentos realizados pelos alunos e alunas que irão provocar a busca da essência do saber questionador, contribuindo, assim, para a superação das situações limites da turma (CORREIA, MIRANDA, VELARDI, 2011).

Daí a importância de olharmos para nossos alunos e enxergarmos como indivíduos que falam, escrevem e leem. E, ao concebermo-los como sujeitos do diálogo, devemos buscar instrumentos/recursos que possam auxiliar na materialização dessas falas, escritas e leituras orgânicas.

Nas esteiras de Netto et al (2012), as falas orais ou escritas que circulam nas instituições educacionais são muito poderosas. Elas podem ocultar ou explicitar a realidade, menosprezar ou privilegiar aqueles a que se dirigem, confundir ou esclarecer dúvidas; enfim, elas têm o poder de, por hora, pronunciar a educação pela adaptação e, por hora, anunciar a educação pela transformação.

Diante desse fato, acreditamos que as produções apresentadas inspiradas em Cartas Pedagógicas podem auxiliar os professores e professoras de Educação Física no processo de apreensão da realidade vivida pelos alunos e alunas, estimulando a curiosidade crítica e contribuindo para escolha e problematização de variadas práticas nas aulas de Educação Física no território escolar.

As Cartas Pedagógicas consistem, em linhas gerais, no fomento dialógico de produções da palavra escrita alinhadas à livre reflexão de quem as produz; são estimuladas por fases, via cartas, sempre no intuito de ampliar a compreensão e estimular o diálogo frente ao que se tematiza. Isso corresponde a dizer que uma carta só terá cunho pedagógico se seu conteúdo conseguir interagir com o ser humano, comunicar o humano de si para o humano do outro, provocando este diálogo pedagógico (CAMINI, 2012, p. 35).

É um recurso pedagógico que permite ao discente colocar-se em “suspensão” para uma reflexão, pensar em sua realidade e posição no mundo antes de comunicá-la ao outro, rever a escrita para melhor compreender seu significado e expressar emoção e sentimentos que ficam registrados por tempo indeterminado.

Nas colocações de Brandão (2005), as Cartas Pedagógicas possibilitam um diálogo mediado pela escrita, permitindo levantar questões, esperar respostas, prolongar a compreensão da noção de um texto, até o mais profundo de si mesmo.

A partir dessas reflexões, o objetivo deste ensaio é refletir criticamente sobre o uso da palavra inspirada em Cartas Pedagógicas na perspectiva freireana como instrumento de ensino no desenvolvimento e problematização do ato pedagógico nas aulas de Educação Física. Para tanto,

refletiremos sobre uma experiência exitosa no fomento e criação de espaços de escuta em diferentes cenários.

AS CARTAS PEDAGÓGICAS NA PERSPECTIVA DE PAULO FREIRE: REVELANDO OS “CENÁRIOS”

O ensaio apresentado resgata o uso das cartas, reconhecendo, inclusive, a potencialidade desse instrumento de “abrigar” as experiências do vivido por intermédio da autoria de suas produções no exercício do diálogo a partir do escrito. Manifestar-se por escrito, por meio de cartas, era um hábito constante de Paulo Freire: “uma das formas de comunicação que Paulo tanto gostava” (FREIRE, 2000, p. 8).

A considerar que Paulo Freire continua extremamente atual em suas reflexões, a leitura de suas obras permite amadurecer conceitos como a necessidade de uma educação praticada a partir de uma perspectiva crítica e autônoma para a formação de sujeitos capazes de transformar política e socialmente suas realidades, tornando-os ativos e capazes de reconhecer seu papel diante da história.

Nessa perspectiva, nas décadas de 1970 e 1980, o movimento de “Educação Popular” foi essencial para a construção dos referenciais que predominaram nas atividades de formação dos movimentos sociais que se consolidaram na época. Sabemos que o paradigma predominante da Educação Popular brasileira nos anos 70/80 foi um conjunto de ideias políticas, filosóficas e pedagógicas que nasceu com os Movimentos de Educação de Base e Cultura Popular no final dos anos de 1950 e início de 1960 (GOHN, 2017).

Dentre as referências literárias mais marcantes e alinhadas ao período desse movimento, destacamos as “*Cartas a Guiné-Bissau*” (1975), de Paulo Freire, como um marco significativo na compreensão proximal de tal perspectiva, estimulando o diálogo reflexivo e sensível dotado de intencionalidades.

Na obra intitulada: “*Cartas a Cristina: reflexões sobre minha vida e minha práxis*” (1994), Paulo Freire também se utilizou do recurso de cartas, destinadas à sua sobrinha Cristina; essas cartas foram, para ele, o fortalecimento do vínculo familiar alicerçado na escrita de si, o que evidencia a amplitude desse recurso. Nessas cartas, Freire aborda questões que considerava fundamentais e relaciona as dimensões pessoais aos contextos históricos vigentes.

As Cartas Pedagógicas oportunizam aos seus leitores uma visão dinâmica das atividades desenvolvidas e a reflexão de alguns problemas que elas suscitem, as missivas recolocam a educação no espaço do coloquial e do afetivo (FREIRE, 2003). A propósito, é bem provável que

não encontremos nenhuma obra de Paulo Freire que não tenha como centralidade o diálogo nas suas diversas facetas e a busca da mais acessível comunicabilidade (COELHO, 2011).

Na obra intitulada: “*Professora sim, tia não: cartas a quem ousa ensinar*” (2003), Freire utiliza o gênero literário carta e revela mais uma vez seu compromisso ético-político, sempre acompanhado de uma escrita literária pouco comum no meio acadêmico. Nele, a razão crítica está aliada ao desejo, às emoções, aos sentimentos, mas, nem por isso, mostra-se menos exigente, não havendo dicotomia entre razão e emoção (COELHO, 2011).

Alinhados à perspectiva freireana, consideramos que as cartas como instrumento empoderador das práticas corporais nas aulas de Educação Física podem revelar muito mais do que a simples visão dos alunos e alunas a respeito de seus professores e professoras. A perspectiva freireana, dentre outras considerações, postula uma educação libertadora e conscientizadora, voltada para a geração de um processo de mudança na consciência dos indivíduos, orientada para a transformação deles próprios e do meio social onde vivem (FREIRE, 1970).

Esse instrumento vai além, proporciona mais do que possíveis indicadores, favorece momentos de reflexão tanto de quem elabora a escrita como de quem faz a leitura, provocando a análise sob diferentes olhares e perspectivas de quem escreve a quem se destina (PORTAL, 2013).

Nessa direção, Cunha (2008), considera o uso de cartas e, a partir da análise de trechos delas, procura dar ênfase às narrativas que tratam do cotidiano, nas quais estão descritas/representadas as situações vivenciadas no dia a dia, destacando os significados atribuídos e sinalizando que o uso das cartas contribui pelo seu caráter espontâneo, levando a uma leitura muito rica em detalhes que favorece uma análise aprofundada do cotidiano.

O gênero carta é dialógico e pedagógico na sua própria natureza. A escrita em forma de carta ou por meio do gênero carta nos leva a um envolvimento pessoal em nossas relações com os outros, certamente um convite permanente ao diálogo (COELHO, 2011).

Concordamos com Freire (1996) quando, em suas reflexões, nos conduz a pensarmos que ensinar não é transferir conhecimento, mas criar possibilidades para a própria produção ou sua construção. Independentemente da temática ou situação evidenciada nas aulas de Educação Física, é de suma importância destacar que as produções inspiradas em Cartas Pedagógicas buscam uma comunicação autoral, sem interferências e de sensível reflexão percebida por parte de quem as produz.

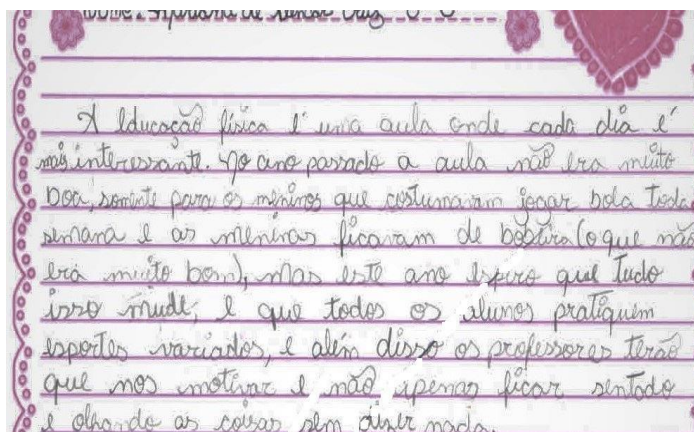
Nessa direção, destacamos três produções discentes inspiradas nas Cartas Pedagógicas, correspondentes de forma singular aos cenários destacados. Tais produções evidenciam fatos e expõem livres reflexões sobre as ocorrências no espaço de escuta proposto. O “lugar de fala” das

produções apresentadas está associado aos anos finais do ensino fundamental de uma escola pública localizada no litoral do estado de São Paulo.

As produções, por escolha metodológica, foram escolhidas de três em três anos/trianualmente, de 2013 a 2019. Essa ação de escolha intervalada das produções só foi possível pela permanência do docente na mesma unidade escolar, sobretudo, com relativa autonomia de escolhas de suas turmas para o exercício docente em cada ano letivo representado, tendo, inclusive, como escolha três educandas de mesma idade e ano escolar residentes no mesmo bairro onde se localiza a unidade escolar.

Consideramos em particular neste ensaio “os cenários” como etapas do percurso (currículo) que envolvem, em linhas gerais, os eventos, as experiências, as expectativas e o aprofundamento dos conteúdos abordados nas aulas de Educação Física que, ao longo do ano letivo, naturalmente, se entrecruzam com o ato pedagógico que, na perspectiva crítica, é problematizado e, nessa investigação, intermediado pelo diálogo escrito.

APRESENTAÇÃO DO CENÁRIO – 01



Fonte: Acervo pessoal do autor. Trecho original do diálogo escrito discente evidenciado no cenário – 01.

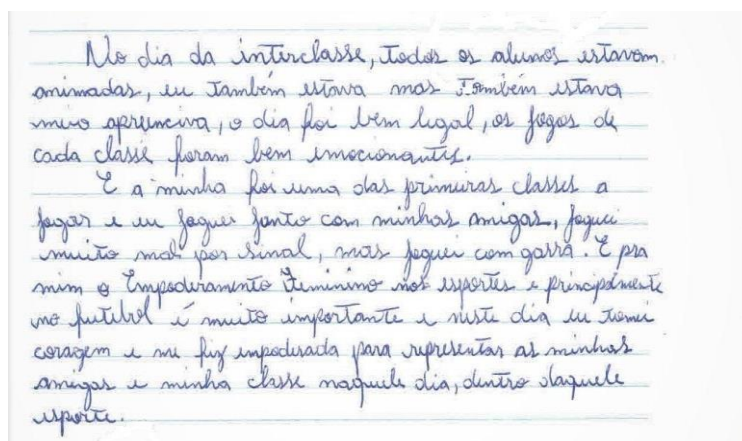
Comumente como escolha itinerária docente, os alunos e alunas são convidados a produzir, ao início do ano letivo, uma narrativa que traga indícios singulares de como eles “avaliam” as ações realizadas no ano anterior e quais suas expectativas para o ano que se inicia. Os trechos apresentados ilustram tal afirmação na perspectiva de uma das educandas:

“A Educação Física é uma aula onde cada dia tudo é interessante. No ano passado a aula não era muito boa, somente para os meninos, que quase

sempre jogavam bola e as meninas ficavam de bobeira (o que não era muito bom, mas este ano espero que tudo mude e que todos os alunos participem. [...], além disso, os professores precisam nos motivar e não apenas ficar sentados e olhando as coisas sem dizer nada. A escola tem espaço suficiente [...], o mais importante é que todos, alunos e professores, estejam em harmonia para dar certo.”

A autoria revelada para o cenário, no qual o diálogo do escrito se faz presente na observância de sutil denúncia, é certamente algo que exige, inclusive, reflexão crítica permanente sobre minha prática por meio da qual vou fazendo a avaliação do meu próprio fazer com os educandos e educandas (FREIRE, 1996).

APRESENTAÇÃO DO CENÁRIO – 02



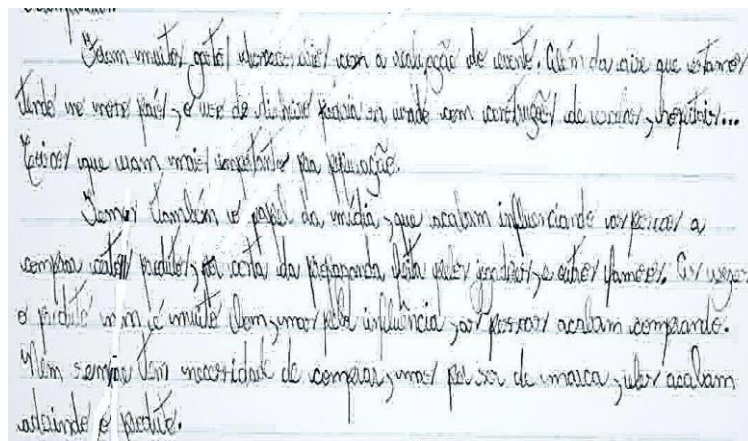
Fonte: Acervo pessoal do autor. Trecho original do diálogo escrito discente evidenciado no cenário – 02.

Durante a semana da criança, no mês de outubro, é comum nos “ritos escolares” a organização de atividades e eventos artísticos e/ou esportivos, os famosos “interclasses”, na tentativa de promover a integração e fomentar a participação dos alunos e alunas bem como da equipe escolar no evento. O trecho apresentado ilustra, em singular percepção promovida pela discente, sentimentos e parte do evento vivenciado:

“No dia da interclasses todos os alunos estavam animados, eu também estava, mas também estava meio apreensiva, o dia foi bem legal, os jogos de cada classe foram bem emocionantes. E a minha foi uma das primeiras classes a jogar e eu joguei junto com minhas amigas, joguei muito mal por sinal, mas joguei com garra. [...] o empoderamento feminino nos esportes e principalmente no futebol é muito importante e nesse dia eu tomei coragem e me fiz empoderada para representar as minhas amigas e minha classe naquele dia, dentro daquele esporte.”

A escrita irrefutavelmente autoral e sensível é uma característica presente nesse espaço que, muitas vezes, revela profundos sentimentos e certa “apreciação” das ocorrências do vivido entre os “cenários” destacados. Nesse trecho, ressaltamos, inclusive, a reflexão que destaca o ato de escrever cartas como um gesto amoroso e também de gratidão entre as pessoas, pois escrever cartas sempre foi e sempre será uma forma de se comunicar (CAMINI, 2012).

APRESENTAÇÃO DO CENÁRIO – 03



Fonte: Acervo pessoal do autor. Trecho original do diálogo escrito discente evidenciado no cenário – 03.

Durante o período da realização dos grandes eventos esportivos, em especial no território nacional (Copa do Mundo e Olimpíadas), uma avalanche de notícias, expectativas e informações foram tomando conta dos noticiários (impressos, digitais e televisivos). Certamente o assunto se tornava corriqueiro nos corredores escolares e consequentemente adentrava a sala de aula, provocando algumas discussões como evidenciado no trecho apresentado pela discente para o terceiro cenário deste ensaio:

“[...] esses eventos são uma oportunidade para acelerar a montagem de infraestrutura e expandir políticas públicas garantidoras de direitos e cidadania alavancando cadeias produtivas inovadoras no âmbito nacional e regional”. [...], foram muitos gastos desnecessários para uma crise que estamos vivendo no país [...], o dinheiro poderia ser usado na construção de escolas, hospitais e coisas mais importantes para a população. Também temos o papel da mídia que acaba influenciando as pessoas a comprar certos produtos [...], nem sempre existe a necessidade, mas por ser de “marca” e também influenciadas pelos jogadores e outros famosos acabam aderindo ao produto.”

Nessa produção, a comunicação franca no trânsito das ocorrências e o exercício da criticidade estimulada pelo espaço, por vezes, nos faz o convite ao debate ético, ao pensar certo. Quem pensa certo está cansado de saber que as palavras, a que falta a corporeidade do exemplo, pouco ou quase nada valem (FREIRE, 1996).

BREVE DISCUSSÃO E PROBLEMATIZAÇÃO

Evidenciamos no fomento de tais produções, inspiradas em Cartas Pedagógicas, a presença constante de reflexões críticas e naturalmente contextualizadas pela escrita discente associada aos cenários destacados. Concordamos com Dickmann (2020), que outro objetivo da escrita de cartas é estimular o registro de nossas ideias. Muito se pensa e se faz no campo da educação, porém, pouco se registra. As Cartas Pedagógicas podem-se tornar instrumento de sínteses valiosas no percurso de estudantes e professores, sistematizando um itinerário mais significativo.

Logo, a escrita da carta é o sinal de abertura para o diálogo. Ela questionará, proporá, criticará e instigará uma conversa sobre determinados temas. Ao iniciar o diálogo, professor e aluno definem os próximos passos juntos (DICKMANN, 2020).

Daí pensar sobre o diálogo como exercício rigoroso do pensamento reflexivo e compartilhado precisava se apoiar em instrumentos coerentes. A carta, como um instrumento que exige pensar sobre o que alguém diz e pede resposta, constitui o exercício dialógico por meio escrito (STRECK; REDIN; ZITKOSKI, 2018).

Diante disso, a criação e fomento desse espaço têm a potencialidade de ampliar o diálogo franco e reconhecer criticamente elementos singulares presentes no cotidiano escolar que, de outra forma, seriam esquecidos ou silenciados, mas que ressurgem com um potencial discursivo e características empoderadoras.

Certamente, essa experiência, mesmo espaçada cronologicamente, revela a necessidade permanente de espaços alternativos para o exercício do diálogo em diversos “cenários” e ações envolvendo o ato pedagógico com impacto dialógico de duplo produto reflexivo entre os envolvidos.

Em Paulo Freire (1996), reconhecemos que ensinar exige respeito aos saberes do educando e que devemos respeitar os saberes socialmente construídos pelos alunos, discutir com eles a razão de ser de alguns saberes, discutir os problemas por eles vividos, estabelecer uma intimidade entre os saberes curriculares que julgam fundamentais e a experiência social que eles têm como seres históricos.

Muitas vezes, as cartas no exercício do diálogo escrito revelam expectativas distantes das esperadas do ato pedagógico e de certa forma ingênuas. Nessa direção, somos convidados e convidadas a refletir sobre permanente inacabamento.

Contudo, consideramos importante destacar a partir do exposto a relevante possibilidade da correspondência, dando assim continuidade reflexiva e dialógica, duplo caráter que julgamos fundamental que representa a tônica de uma ação pedagógica no território escolar inspirada na produção e fruição de Cartas Pedagógicas.

CONSIDERAÇÕES TRANSITÓRIAS E OBSERVAÇÕES NECESSÁRIAS

Na observância constante dos contextos educacionais, é de grande relevância estarmos atentos às significativas demandas dos saberes presentes, sobretudo no lugar de fala dos educandos e educandas, significativas demandas às ocorrências de seus territórios.

Certamente, muitas vezes, as ações pedagógicas, mesmo que de forma não intencional, silenciam esses saberes que, sem o exercício contínuo da criação dos espaços de escuta e de possível correspondência, vão-se distanciando da ação dialógica necessária aos itinerantes que defendem os valores democráticos e libertadores de aprendizagem presentes nos atos pedagógicos inspirados na perspectiva freireana.

Logo, os limites amplamente reconhecidos deste ensaio estão associados às oportunas devolutivas das cartas que, na potência do instrumento apresentado, poderiam promover avanços ainda mais dialéticos, reveladores e correspondentes às ocorrências dos cenários destacados.

Diante disso, consideramos que as aulas de Educação Física no território escolar apresentam valorosas oportunidades para criação desses espaços uma vez que, ao exemplo apresentado neste ensaio, transitam em diversificados “cenários” que possibilitam movimento mais significativo, crítico, reflexivo e, sobretudo, aberto ao diálogo.

É nesse sentido que as “Cartas Pedagógicas” tomam uma dimensão referenciada pelo compromisso com um diálogo escrito, sistemático e reconhecidamente humano no fomento reflexivo das ocorrências que atravessam e naturalmente tencionam o ato pedagógico.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BRANDÃO, A. C. P. **Leitura e produção de textos na alfabetização**. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.

CAMINI, ISABELA. **Cartas Pedagógicas: aprendizados que se entrecruzam e se comunicam**. Porto Alegre: ESTEF, 2012.

- COELHO P. E. **Uma introdução à pedagogia da correspondência em Paulo Freire.** ECCO – Rev. Cient., São Paulo, n. 26, p. 59-73, jul./dez. 2011.
- COELHO, Edgar Pereira. **Pedagogia da correspondência:** Paulo Freire e a educação por cartas e livros. Brasília: Líber Livro, 2011.
- CORREIA, MESAQUE SILVA; MIRANDA, MARIA LUIZA DE JESUS; VELARDI, MARÍLIA. A prática da Educação Física para idosos ancorada na pedagogia freireana: reflexões sobre uma experiência dialógica-problematizadora. **Movimento.** Porto Alegre, p. 281-297, ago. 2011.
- CUNHA, M. T. S. **Na plataforma do Escrito:** Cartas entre Professoras. **Florianópolis:** UDESC, 2008.
- FREIRE PAULO. **Cartas à Guiné Bissau:** registros de uma experiência em processo. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1978.
- FREIRE, P. **Cartas a Cristina:** reflexões sobre minha vida e minha práxis. (2ª ed.) São Paulo: UNESP, 2003.
- FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia:** saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996.
- FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido.** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1970.
- FREIRE, P. **Pedagogia da indignação:** cartas pedagógicas e outros escritos. São Paulo, UNESP, 2000.
- LEDA LÍLIA FRANCIOSI PORTAL. **Cartas:** um instrumento desvelador da amorosidade do ser professor. Curitiba: XI congresso nacional de educação EDUCERE, 2013.
- MARIA DA GLÓRIA GOHN. **Retrospectiva sobre a educação popular nos movimentos sociais no Brasil.** Movimento-Revista de Educação, Niterói, ano 4, n.7, p.10-32, jul./dez. 2017.
- NETTO, R. S. M. et al. Nível de Atividade Física e Qualidade de Vida de Estudantes Universitários da área de saúde. **Revista Brasileira de Ciências da Saúde**, ano 10, nº 34, out/dez 2012.
- PAULO, Fernanda dos Santos; DICKMANN, Ivo (org.). **Cartas pedagógicas:** tópicos epistêmico-metodológicos na educação popular. 1ª. ed. – Chapecó: Livrologia, 2020. (Coleção Paulo Freire; v. 2).
- STRECK, D. R.; REDIN, E.; ZITKOSKI, J. (Org.). **Dicionário Paulo Freire.** 4. ed. rev. e amp. Belo Horizonte: Autêntica, 2018.

EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR E PAULO FREIRE: UM REENCONTRO COM A EXPERIÊNCIA EXISTENCIAL

Leandro Oliveira Rocha²⁹Márcio Cardoso Coelho³⁰Samuel Nascimento de Araújo³¹

RESUMO

Este texto tem por objetivo estabelecer uma reflexão sobre a experiência existencial como forma de construir e reconstruir o conhecimento e pensamento crítico no âmbito das aulas de Educação Física nas escolas. Partindo de um relato de experiência realizado por um dos autores em suas práticas pedagógicas e dialogando com o pensamento freireano, entendemos que a experiência existencial pode constituir-se em uma interessante possibilidade de tornar educandos e educadores sujeitos da própria práxis.

Palavras-chave: Experiência existencial; Educação Física escolar; Paulo Freire.

ABSTRACT

This text aims to establish a reflection on the existential experience as a way to build and reconstruct knowledge and critical thinking in the context of Physical Education classes in schools. Based on an experience report carried out by one of the authors in his pedagogical practices and dialoguing with Freire's thought, we understand that the existential experience can constitute an interesting possibility to make students and educators subjects of their own praxis.

Keywords: Existential experience; Physical education school; Paulo Freire.

INTRODUÇÃO

Atualmente muitos intelectuais têm problematizado a relação entre Educação Física Escolar e Paulo Freire em publicações que refletem a preocupação e o engajamento político do professor e da professora com a formação crítica-reflexiva de seus estudantes. Obras como *Educação Física Escolar e Paulo Freire: ações e reflexões em tempos de chumbo* (SOUZA; NOGUEIRA; MALDONADO, 2019), *Pressupostos freireanos na Educação Física Escolar: ação e movimentos para a transformação* (SILVA; MARTINS, 2020) e *Os professores como intelectuais: novas perspectivas didático-pedagógicas na Educação Física Escolar brasileira*

²⁹ Doutor em Ciências do Movimento Humano PPGCMH/UFRGS, pesquisador do Grupo de pesquisas Didática e Metodologia do Ensino de Educação Física (DIMEEF/UFRGS) - Professor de Educação Física da Rede Municipal de Ensino de Teutônia/RS- Professor de Graduação do curso de licenciatura em Educação Física-UNIVATES. leandro.o.rocha@hotmail.com

³⁰ Mestre e Doutorando em Ciências do Movimento Humano PPGCMH/UFRGS, pesquisador do Grupo de pesquisas Didática e Metodologia do Ensino de Educação Física (DIMEEF/UFRGS) - Professor de Educação Física da Rede Municipal de Ensino de Porto Alegre/RS. coelhocardosomarcio@gmail.com

³¹ Mestre e Doutorando em Ciências do Movimento Humano PPGCMH/UFRGS, pesquisador do Grupo de pesquisas Didática e Metodologia do Ensino de Educação Física (DIMEEF/UFRGS) - Professor de Educação Física da Rede Estadual de Ensino do Rio Grande do Sul e da Secretaria Municipal de Ensino de Guarani das Missões/RS. araujoedf@hotmail.com

(MALDONADO; NOGUEIRA; FARIAS, 2018) são bons exemplos para ilustrar produções mais recentes e as complexas e variadas possibilidades de estabelecer tal relação.

Para sermos mais precisos, dentre as discussões sobre o pensamento freireano e a Educação Física Escolar expressas nas obras supracitadas destacamos a potencialidade das reflexões sobre: a formação de professores intelectuais transformadores como “inéditos viáveis” (BOSSLE, 2018), a práxis corporal como pressuposto fundamental de práticas educativas com vistas à formação do “ser mais” (LACERDA; SILVA, 2020), os elementos que integram a docência de professores que defendem a educação como prática de liberdade (ROCHA; SILVA, 2020), a “utopia” da humanização pela educação como aspecto que demarca a atualidade e relevância da “educação libertadora” de Paulo Freire na Educação Física Escolar (BOSSLE, 2019) e a construção de “círculos de cultura” como base da prática educativa que é libertadora e tem na dialogicidade crítica o contraponto à repressão do intelecto e silenciamento do conhecimento produzido pelos estudantes e professores no cotidiano das escolas (COELHO, 2019).

Diante desses exemplos, entendemos que, de um lado, a especificidade e o aprofundamento conceitual das discussões temáticas sobre Educação Física Escolar e Paulo Freire impõem o desafio de avançar para outras discussões. De outro lado, também evidenciam que o movimento que emerge das escolas, isto é, do conhecimento produzido nas escolas com os estudantes é altamente promissor. Logo, parece-nos viável apostar na reflexividade das nossas experiências docentes com a Educação Física Escolar para propor um diálogo produtor neste texto. Principalmente porque assim encontramos a possibilidade de localizar a “unidade entre a prática e a teoria” (FREIRE, 2020 p. 102) e, ao mesmo tempo, a práxis educativa como estreita relação entre reflexão crítica e ação transformada (FREIRE, 2011).

Como professores críticos defendemos aproximações dialógicas do currículo escolar com as experiências coletivas, solidárias, fraternas e democráticas no interior de aulas construídas com os estudantes. Por isso, na escrita desse texto partimos do relato de uma experiência docente comprometida com a construção e reconstrução do conhecimento e pensamento crítico no âmbito da Educação Física Escolar para desenvolver uma discussão orientada na seguinte problematização: É possível construir uma Educação Física Escolar freireana sem que, para isso, seja preciso utilizar conceitos ou tentativas de analisar a sua obra como método de ensino?

Nesse caso, trata-se de uma pergunta que permeia muitas discussões acadêmicas, mas que, para nós, ainda pode evidenciar com mais clareza – e centralidade – a experiência existencial. Tal como diria Freire (2020, p. 103), “vamos nos fazendo aos poucos na prática social de que tomamos parte”, pois “ninguém nasce feito” e “não há vida na imobilidade”.

UMA EXPERIÊNCIA DA EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR

O ano é 2019, e a experiência foi construída em uma escola pública estadual localizada no interior do Estado Rio Grande do Sul onde um de nós leciona a Educação Física há cerca de oito anos. A proposta do segundo trimestre da Educação Física para aquela turma de 9º Ano do Ensino Fundamental, era discutir a reprodução da monocultura esportiva, mais especificamente do futsal. Isso não significa que não apreciamos essa modalidade esportiva ou negamos a relevância de abordá-la em aula para discutir o fenômeno esportivo e sua apropriação cultural pelos estudantes da escola e membros da comunidade escolar. Todavia, ao que nos parece, ainda faltava compreender melhor que há uma certa ingenuidade – inclusive apelativa – em pensar que o futsal é a modalidade mais praticada porque faz parte da cultura popular.

É importante esclarecer que tematizar “os esportes” partiu de diálogos com os estudantes da turma, os quais, apaixonados por futsal, encontraram no tema a possibilidade de praticá-lo incessantemente durante as aulas – algo que ainda costuma ser oportunizado por outros professores da escola, em anos anteriores. Para o lamento de alguns estudantes e alegria de muitos outros, lembramos que há diversas modalidades esportivas que podem ser estudadas e que, num primeiro momento, é fundamental identificar quais são as modalidades esportivas que circulam na comunidade local para, em seguida, escolher algumas para vivenciar e conhecer melhor nas aulas de Educação Física. De imediato, ainda durante a apresentação da proposta temática, uma das estudantes pergunta como será possível praticar outros esportes se o espaço físico da escola é composto pelo campo e a quadra de futsal. Instaurou-se uma discussão sobre a possibilidade de utilizar espaços públicos disponibilizados para a comunidade, sobretudo em função da existência de uma quadra de areia localizada ao lado da escola, conforme lembrado pelos próprios estudantes.

O debate avançou de modo natural, e sem qualquer proposição do professor os estudantes listaram diversos locais públicos do município onde é possível realizar práticas esportivas, mesmo que fossem destinados e demarcados para a prática do futebol de campo, futsal e voleibol de areia. Nesse caso, uma lista somente possível de ser elaborada porque a turma é composta por estudantes que residem no centro da cidade, considerada a área nobre, nos bairros periféricos e na área rural, ou seja, propriedades situadas em meio às terras destinadas para o plantio de soja – principal fonte de renda do município. A discussão só foi pausada quando um dos meninos diz: “Eles ainda têm onde jogar bola, enquanto nós, se quisermos jogar, temos de atravessar a cidade”. Foi a oportunidade para questionarmos a disposição dos espaços destinados para a prática de esportes e lazer do município, o que, ainda em análise inicial, desvelou que todos se encontram na zona central, favorecendo, assim, o acesso de um determinado público.

Indignadamente, mas não surpreendentemente, os estudantes concluíram que não há espaços para quaisquer práticas corporais de lazer na vila, tampouco na área rural. A proposta de um estudante – “A gente poderia ir nestes lugares, jogar e ver o que tem pra jogar lá!” – foi decisiva para problematizar as possibilidades de lazer da comunidade da vila e das áreas rurais, visto que esses locais não possuíam espaços destinados para isso. Tão logo, organizamos um roteiro semanal de visitas aos diversos bairros do município, o qual foi autorizado pela direção escolar, embora esta não pudesse contribuir com custos de transporte. Os deslocamentos para os locais todos foram realizados a pé, primeiro dialogamos na escola e em seguida íamos aos locais, ao todo foram seis espaços públicos visitados, nestes locais realizamos a análise das práticas que poderiam ser realizadas, e também realizamos as práticas corporais lá disponíveis.

Durante as visitas analisamos a estrutura física, a depreciação dos espaços e equipamentos e as práticas corporais possíveis de serem realizadas. Ficou nítida a precariedade dos locais e o fato de que a grande maioria dos locais eram compostos por campo de futebol ou quadras de futsal - sendo que em quatro destes locais haviam academias ao ar livre. Após análise dos locais, formávamos grupos para realizar as práticas corporais, entre elas o futebol e futsal eram as únicas práticas possíveis, inclusive com improvisação de arcos e demarcações, também foram utilizados os equipamentos das academias da saúde para experimentação. Em um segundo momento, ainda presencialmente em cada local investigado, os estudantes produziram descrições, e na escola produziam as ilustrações e reflexões que permitiram identificar a precariedade dos espaços públicos e a como deveriam ser para atender os moradores do município.

Sem alternativas viáveis para práticas de lazer – com exceção de um parque aquático particular instalado no município –, os estudantes encontraram na própria estrutura física da escola pública a possibilidade de oferecer o direito ao esporte e lazer à comunidade da vila. Nesse caso, através da possibilidade de disponibilizar horários nos finais de semana para a população usufruir do campo e da quadra para realizar atividades como jogos, caminhadas, exercícios físicos e outras atividades que ainda poderiam ser apresentadas à população, como jogos de raquetes, hóquei, capoeira, yoga, basquete – as quais foram identificadas nos diálogos em sala de aula.

Ao passo que estudávamos as práticas esportivas, o direito constitucional ao lazer e os espaços públicos da comunidade escolar, buscamos duas formas de reverter esse quadro. A primeira foi dialogar com a equipe diretiva sobre o uso do ginásio da escola e a segunda foi reivindicar melhorias dos espaços públicos na Câmara de Vereadores. Contemplando a primeira proposta, a diretora da escola foi questionada: “Por que não podemos utilizar o ginásio da escola, que é nosso, em outros horários sem ter de pagar?” A resposta da diretora foi: “O ginásio é da escola, mas os alunos não podem usar sem ter um responsável que seja maior de idade, porque se

acontece alguma coisa a escola é responsabilizada e não queremos correr nenhum risco”. Os estudantes reiteraram: “E quanto ao pagamento de aluguel?” A diretora, em tom de desabafo, comenta que o aluguel do ginásio é um acordo com o Círculo de Pais e Mestres (CPM) da escola para angariar recursos financeiros extras para o custo de manutenção e para oferecer uma merenda de melhor qualidade aos estudantes. Por fim, ela afirma: “O professor sabe o quanto o estado está cortando as verbas”.

Para dar conta da segunda proposta, foi solicitado que o presidente da Câmara de Vereadores recebesse os estudantes para um diálogo na sede do legislativo municipal, o que foi consentido. Organizamos cartazes e elaboramos uma carta para lhe ser entregue, contendo perguntas referentes à precariedade e falta de espaços públicos municipais destinados aos esportes e lazer, assim como solicitando melhorias e ampliação para outras áreas do município. No dia combinado, todos organizados, com os textos prontos para serem lidos, cartazes para serem expostos, e questionamentos para serem realizados, os estudantes ansiosos e eu confesso que também estava ansioso por este momento, o qual não foi possível devido à proibição da direção, que entendeu que o ato poderia gerar tensionamentos e desconfortos com a administração pública municipal. Será que impedir os estudantes de se manifestar nos locais devidamente instituídos para isso não fere direitos públicos constitucionais? Será que declinar a possibilidade de conhecer e atuar na Câmara de Vereadores não priva os estudantes de uma experiência marcante e que poderia auxiliar no processo de conscientização e participação democrática? Perguntas como essas são importantes. Todavia, talvez exista algo ainda mais importante, que é perceber como as aulas de Educação Física escolar, ao tematizar o esporte no cenário público local, pode avançar na formação dos estudantes através da experiência vivida na escola.

Pensamos assim porque, de modo unânime, os estudantes da turma enfatizaram a potencialidade de visitar, analisar e problematizar os espaços públicos para a construção das suas concepções acerca da participação democrática. Nesse caso, uma participação que engloba a possibilidade de questionar o mundo que compartilham e, na escola, viver experiências marcantes. Pois, segundo eles, foi a experiência vivida ao longo das aulas que conferiu sentido e significados ao que faziam e às próprias maneiras de reconstruir o que sabem. Tal como Dewey (1954, p. 26) afirma, “educação é vida, não preparação para a vida”. Dito isso, o autor esclarece: “a educação como o processo de reconstrução e reorganização da experiência, pelo qual lhe percebemos mais agudamente o sentido, e com isso nos habilitamos a melhor dirigir o curso de nossas experiências futuras” (DEWEY, 1954, p. 10).

Entendemos que a vida da escola como contínua reconstrução de experiência reforça o pensamento de Dewey (1954) de que os estudantes não estão, num dado momento, sendo

preparados para a vida e, em outro, vivendo. Para o autor, a aprendizagem se concretiza quando estudantes são colocados diante de problemas sociais cotidianos e observáveis, levando-os a se assumirem como agentes transformadores, em vez de meros reprodutores de conhecimentos (DEWEY, 1954). Daí que a experiência áulica cultiva o reposicionamento crítico sustentado na reflexão crítica da experiência qualitativa original, com vistas à construção coletiva de um conhecimento conscientizador.

SOBRE O SABER DA EXPERIÊNCIA E A FORMAÇÃO DEMOCRÁTICA

Embora geralmente a educação seja pensada a partir da relação teoria e prática em uma perspectiva firmada no par ciência/técnica, o que remete a uma noção retificadora e dicotômica entre teoria e prática, também podemos considerá-la em uma perspectiva crítica, capaz de alcançar uma dimensão política. Se na primeira alternativa professores são concebidos “como sujeitos técnicos que aplicam com maior ou menor eficácia as diversas tecnologias pedagógicas produzidas pelos cientistas, pelos técnicos e pelos especialistas”, na segunda alternativa eles são compreendidos “como sujeitos críticos que, armados de distintas estratégias reflexivas, se comprometem, com maior ou menor êxito, com práticas educativas concebidas na maioria das vezes sob uma perspectiva política” (LARROSA, 2002, p. 20).

De fato, somente quando assumimos uma perspectiva crítica há sentido para estabelecer reflexões sobre o mundo e a própria vida compartilhada. Logo, o campo pedagógico costuma ser separado entre os chamados técnicos – partidários da educação como ciência aplicada – e os denominados como críticos – partidários da educação como práxis política –, por vezes deixando em segundo plano a discussão sobre um elemento central na prática pedagógica, a experiência e seus sentidos (LARROSA, 2002). Note, para Larrosa (2002, p. 21) a “experiência é o que nos passa, o que nos acontece, o que nos toca”, uma noção situada nas considerações de Walter Benjamin, segundo o qual passamos todos os dias por inúmeras situações e acontecimentos, porém, ao mesmo tempo, quase nada nos acontece devido à pobreza de experiências marcantes com o mundo.

É importante salientar que a experiência parece cada vez mais rara devido ao excesso de informação. O acesso à informação não é experiência, e a ênfase na informação, em estar informados, age quase como “anti experiência”, uma vez que toda a retórica destinada a constituir sujeitos informados e informantes substitui as possibilidades de constituir experiências (LARROSA, 2002). Sob o imperativo da informação, o sujeito informado é aquele que opina sobre qualquer coisa e acredita na falácia de que tem um julgamento preparado sobre qualquer situação.

Logo, incapaz de perceber que lhe falta algo existencial, adere à obsessão pela opinião que, também, anula as possibilidades de experiência e faz com que nada lhe aconteça (LARROSA, 2002).

Um problema ainda maior é que tudo passa demasiadamente depressa, e com isso se substitui imediatamente o estímulo fugaz e instantâneo por outro ou por outra excitação igualmente fugaz e efêmera. As vivências parecem cada vez mais instantâneas, pontuais e fragmentadas, cuja velocidade dos acontecimentos e a obsessão pela novidade diluem a potencialidade significativa dos acontecimentos. “Ao sujeito do estímulo, da vivência pontual, tudo o atravessa, tudo o excita, tudo o agita, tudo o choca, mas nada lhe acontece”; e sob tal lógica os aparatos educacionais pouco contribuem para que algo nos aconteça, haja vista que cada vez estamos mais tempo na escola e temos menos tempo, e o “currículo se organiza em pacotes cada vez mais numerosos e cada vez mais curtos” (LARROSA, 2002, p. 23).

Seja pelo imperativo da informação, excesso de opinião ou falta de tempo, a experiência está cada vez mais rara. Logo, explorar a potencialidade formativa pela experiência existencial, sem ser existencialista, – como foi proposto ao longo da prática pedagógica anteriormente descrita –, permite analisar a educação a partir do par experiência/sentido. Segundo Larrosa, apostar na experiência como possibilidade de que algo nos aconteça implica novos desafios, pois:

[...] requer parar para pensar, parar para olhar, parar para escutar, pensar mais devagar, olhar mais devagar, e escutar mais devagar; parar para sentir, sentir mais devagar, demorar-se nos detalhes, suspender a opinião, suspender o juízo, suspender a vontade, suspender o automatismo da ação, cultivar a atenção e a delicadeza, abrir os olhos e os ouvidos, falar sobre o que nos acontece, aprender a lentidão, escutar aos outros, cultivar a arte do encontro, calar muito, ter paciência e dar-se tempo e espaço (LARROSA, 2002, p. 24).

É esse tempo, de construir experiências, que defendemos no âmbito da Educação Física. Tal como enfatizado, avançar a tematização dos esportes para os espaços públicos de lazer confirmou a necessidade de reconstruir experiências com o próprio contexto social vivido, cujos espaços eram conhecidos, mas pouco havia deixado marcas tão importantes a ponto de inferir em reflexões críticas que acomodaram outras maneiras de pensar, sentir e agir.

Aqui, duas reflexões parecem pertinentes. Primeiro, que a escola como espaço onde se forma um público pelo intercâmbio de comentários, informações e histórias que não são apenas individuais, mas também coletivas, confirma a possibilidade de escutar diferentes vozes para problematizar e reelaborar conflitos sociais existentes (RODRIGUES, 1996). Segundo, avançar em direção a uma escola democrática exige entender que a democracia implica um processo

coletivo de tomada de decisão sobre questões coletivamente importantes, no qual as pessoas possuem, em princípio, direitos de fala e de serem escutadas (RODRIGUES, 1996). Democracia, portanto, não é entendida apenas como a participação em pé de igualdade e sem constrangimentos nos processos de formação da vontade política, mas sim, como uma forma de vida, e como tal, “significa poder fazer em cada passo central da intermediação entre o indivíduo e a sociedade a experiência de uma participação igualitária na qual a estrutura geral da participação democrática se reflete, na individuação funcional de cada esfera específica” (HONNETH, 2017, p. 128-129).

Reconhecer desigualdades e lutar por direitos democráticos compõe o processo de questionar-se e descobrir-se como sujeito social, algo que, segundo Giroux (1994, p. 99), exige “tornar o familiar estranho e o estranho familiar”. Ainda nas palavras do autor, “trata-se de um apelo para que se reconheça que, na escola, os significados são produzidos pela construção de formas de poder, experiências e identidades que precisam ser analisadas em seu sentido político-cultural mais amplo” (GIROUX, 1994, p. 95). Para ratificar essas considerações, vale lembrar que a assunção de projetos educativos amparados na consciência social e democrática localizam o repúdio aos preconceitos de todas as ordens e às práticas discriminatórias decorrentes (FREIRE, 2019). Sobre essa relação, cabe citar:

Uma *escola pública* popular não é apenas aquela à qual todos têm acesso, mas aquela de cuja construção todos podem participar, aquela que atende realmente aos interesses populares que são os interesses da maioria; é, portanto, uma escola com uma *nova qualidade* baseada no compromisso, numa postura solidária, formando a consciência social e democrática. Nela, todos os agentes, e não só os professores, possuem papel ativo, dinâmico, experimentando novas formas de aprender, participar, ensinar, trabalhar, brincar e festejar (FREIRE, 2019, p. 67, grifos do autor).

Com isso, queremos frisar que na escola pública as experiências democráticas ganham ainda mais sentido devido pelo fato de se constituírem em um espaço marcado pela diversidade e de natureza pública democrática (ROCHA *et al*, 2019). Por conseguinte, na escola pública a Educação Física pode ser um ambiente favorável às múltiplas vozes que compõem a diversidade cultural, as quais são escutadas e as experiências corporalmente compartilhadas no contato direto com o contexto vivido.

No sentido apresentado, a reconstrução pelas experiências, de um dia para o outro ou no transcurso do tempo, condiz com a capacidade de formação e transformação, oriunda do conhecimento construído na medida em que cada pessoa responde ao que lhe acontece ao longo da vida e no modo atribui sentido ao que lhe acontece. Trata-se do “saber da experiência”, que é enxergar a verdade do mundo e das coisas, mas o sentido ou o sem-sentido do que acontece. Nas

palavras de Larrosa (2002, p. 26), “o saber de experiência se dá na relação entre o conhecimento e a vida humana [...], a experiência é uma espécie de mediação entre ambos”.

Uma vez que a experiência é o que nos acontece e o saber da experiência se constitui pela elaboração do sentido ou do sem-sentido ao que nos acontece, trata-se de um saber finito, “ligado à existência de um indivíduo ou de uma comunidade humana particular”, um saber que também “revela o sentido ou o sem-sentido de sua própria existência” (LARROSA, 2002, p. 27). O saber da experiência é particular, subjetivo, relativo, contingente, pessoal e mesmo que duas pessoas enfrentem a mesma situação não constroem a mesma experiência. É um saber intransferível e inseparável do indivíduo concreto em quem encarna. Logo, “o saber da experiência sublinha, então, sua qualidade existencial, isto é, sua relação com a existência, com a vida singular e concreta de um existente singular e concreto. A experiência e o saber que dela deriva são o que nos permite apropriar-nos de nossa própria vida” (LARROSA, 2002, p. 27).

Tornar a experiência existencial uma forma de entender educando e educador como sujeitos da práxis, foi uma possibilidade de reconstruir o pensamento e evidenciar que a experiência existencial pode emergir como forma de potencializar o conhecimento produzido nas aulas de Educação Física. Já mencionamos neste texto que democracia não é apenas igualdade de participação, mas sobretudo uma construção coletiva do processo decisório. Uma forma plena de viver a democracia “uma superação da inexperiência democrática por uma nova experiência, a da participação” (FREIRE, 2014, p.112). Assim, a experiência existencial e também sua “leitura de mundo” (FREIRE, 1992) transformam o processo didático do trabalho com esportes nas aulas de Educação Física para além da prática pela prática, dotado de intencionalidade pedagógica e criticidade promovendo reflexões sobre os tensionamentos presentes na vida cotidiana.

A necessidade de repensar, de retomar ideias que tínhamos e de analisar o que antes parecia comum emerge da experiência que nos mostra a insuficiência ou a insatisfação do nosso pensamento anterior (LARROSA, 2019a). Ainda que o saber da experiência/sentido pareça mais abrangente do que a reflexão crítica, o autor reitera a importância de continuar pronunciando a linguagem do saber e a linguagem da crítica porque:

[...] continua sendo necessário que a educação lute contra a miséria, contra a desigualdade, contra a violência, contra a competitividade, contra o autoritarismo, porque é preciso manter alguns ideais para que nossa vida continue tendo sentido mais além de nossa própria vida. E a educação sempre tem a ver com uma vida que está mais além da nossa própria vida, com um tempo que está mais além de nosso próprio tempo, com o mundo que está mais além de nosso próprio mundo... e como não gostamos desta vida, nem deste tempo, nem deste mundo, [...] queríamos que os novos

pudessem viver uma vida digna, um tempo digno, um mundo em que não de vergonha de viver (LARROSA, 2019b, p. 36-37).

Se observar que “a principal vítima do aprofundamento da desigualdade será a democracia” (BAUMAN, 2015, p. 10), a construção do saber pela experiência democrática compartilhada na Educação Física escolar – sobretudo na escola pública – reafirma a viabilidade de estudantes e professor, juntos, “concretizar a formação da vontade democrática” (ROCHA et al, 2019, p. 24). Nesse caso, a formação de estudantes que sejam “capazes de entender as expressões das suas opiniões individuais como contributo que se completam mutuamente para um projeto comum de procura de uma vontade geral” (HONNETH, 2017, p. 124).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Depois de apresentar nossas considerações a partir da prática pedagógica exemplificada, em tom de resposta à pergunta que orienta essa escrita – É possível construir uma Educação Física freireana sem que, para isso, seja preciso utilizar conceitos ou tentativas de analisar a sua obra como método de ensino? – defendemos o retorno à experiência existencial como princípio integrador do pensamento de Paulo Freire e Educação Física escolar, sobretudo se considerarmos a experiência como conhecimento existencialmente construído.

Conforme adverte Freire (2011, p. 79), ao analisar a convivência entre educador-educandos durante a aula, em qualquer nível de ensino, perceberemos relações fundamentalmente “*narradoras, dissertadoras*”. Trata-se da mera narração de conteúdos petrificada, quase desprovida - ou ausente - de valores ou dimensões concretas da realidade, pois, como narração ou dissertação, implica um sujeito, o professor que narra, e os objetos, os educandos que escutam. Nessa tônica, de narrar e sempre narrar, falar de realidade social soa como algo estático, compartimentado e bem-comportado, quando não parece “falar ou dissertar sobre algo completamente alheio à experiência existencial dos educandos” (FREIRE, 2011, p. 79). Logo, a principal inquietação é romper com a noção de educador como agente indiscutível da educação, como seu real sujeito, cuja tarefa indeclinável é “encher” os educandos de conteúdos narrados e, portanto, “retalhos da realidade desconectados da totalidade em que se engendram e em cuja visão ganhariam significação” (FREIRE, 2011, p. 79-80). Por conseguinte, as palavras presentes nas narrativas se esvaziam da dimensão concreta que devia possuir ou se transforma em palavra oca, alienada e alienante (FREIRE, 2011, p. 80).

Por sua vez, o oposto seria as propostas educativas que levam estudantes e professores, juntos, a construir sentidos à experiência por meio da construção - e reconstrução - das próprias

experiências, inclusive no momento áulico. Trata-se do que Larrosa (2019, p. 22) habilmente define por “experiência como conhecimento corporalizado, incorporado, encarnado”, que consiste em entender a experiência como o que compõe uma forma de vida. Para o autor, o conhecimento corporalizado deriva de uma relação ativamente comprometida com o mundo, pois possui uma confiança “não cognitiva, não discursiva, incorporada na própria atuação” (LARROSA, 2019, p. 22).

No sentido que procuramos apresentar, Paulo Freire não é um método, tampouco um combinado de princípios educativos que podem - ou devem - ser assumidos para que seja possível pôr em prática uma pedagogia crítica ou educação libertadora. Essa noção simplória torna-se mais perigosa e perturbadora do que a incapacidade de enxergar o pensamento freireano no dia a dia das escolas que promovem experiências coletivas, seja nas aulas de Educação Física e demais componentes curriculares ou em qualquer ação pedagógica operacionalizada com os estudantes. O pensamento freireano liberta, nunca oprime nem busca hegemonia no campo didático-pedagógico. Pelo contrário, o pensamento freireano transcende a mera discussão metodológica em torno dos processos de ensino e põe em xeque qualquer tentativa frustrada de estabelecer formas de ensino aplicáveis; como se a educação fosse um emaranhado de teoria e conceito aceitáveis e praticáveis, estudantes como receptores passivos e professor como reproduzidor de conteúdos em uma linguagem de cartilha (FREIRE, 2010).

Se bem lembrar, no pensamento freireano “ninguém liberta ninguém, ninguém se liberta sozinho” porque homens e mulheres se libertam em comunhão (FREIRE, 2011, p. 71). Daí que, a intencionalidade pedagógica presente no processo educativo está centralizada na ação docente, todavia, é a formação de uma consciência coletiva, democrática, conscientizadora, que prima pela emancipação dos estudantes que materializa a “educação como prática de liberdade” (FREIRE, 2014, p. 45). Com isso, queremos enfatizar que o professor planeja e operacionaliza as práticas pedagógicas com os estudantes e por meio de experiências éticas, criativas, reflexivas e críticas, condicionadas por uma curiosidade epistemológica que, somente é assim, porque está situada na própria existencialidade dos estudantes. Além disso, é o professor quem precisa assumir, no seu posicionamento político e pedagógico, o engajamento com as lutas por reconhecimento e justiça social, um posicionamento primordial na concretização da prática educativa libertadora.

Por isso os caminhos dessa experiência existencial não estão prescritos, não obedecem a sistemas de ensino apostilado, nem sucumbem à métodos de ensino que negam estudantes e professores como sujeitos da ação. Talvez por isso, a nosso ver, relacionar Educação Física escolar e Paulo Freire não exige adequações nem esforços que não seja reconstruir experiências existenciais libertadoras - entendendo “libertadora” como aspecto de discussão ainda porvir.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- BAUMAN, Z. **A riqueza de poucos beneficia todos nós?** Rio de Janeiro: Zahar, 2015.
- BOSSLE, F. Nosso “inédito viável”: professor de Educação Física como intelectual transformador. In.: MALDONADO, D. T.; NOGUEIRA, V. A.; FARIAS, U. S. (Orgs.). **Os professores como intelectuais: novas perspectivas didático-pedagógicas na Educação Física Escolar brasileira.** Curitiba: CRV, 2018, p. 19-33.
- BOSSLE, F. Atualidade de relevância da Educação Libertadora de Paulo Freire na Educação Física Escolar em tempos de “educação S/A”. In: SOUZA, C. A.; NOGUEIRA, V. A.; MALDONADO, D. T. (Orgs.). **Educação Física Escolar e Paulo Freire: ações e reflexões em tempos de chumbo.** Curitiba: CRV, 2019, p. 17-31.
- COELHO, M. C. O círculo de cultura na Educação Física Escolar. In: SOUZA, C. A.; NOGUEIRA, V. A.; MALDONADO, D. T. (Orgs.). **Educação Física Escolar e Paulo Freire: ações e reflexões em tempos de chumbo.** Curitiba: CRV, 2019, p. 181-192
- DEWEY, J. **Vida e educação.** 4. ed. São Paulo: Edições Melhoramentos, 1954.
- FREIRE, A. M. A. Inédito viável. In.: STRECK, D. R.; REDIN, E.; ZITROSKI, J.J. (Orgs.). **Dicionário Paulo Freire.** 2. ed., rev. amp. Belo Horizonte: Autêntica Editora, p. 223-226, 2010.
- FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido.** 50 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2011.
- FREIRE, P. **Educação como prática de liberdade.** 38. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2014.
- FREIRE, P. **Direitos humanos e educação libertadora: gestão democrática da educação pública na cidade de São Paulo.** 1º ed. São Paulo/Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2019.
- FREIRE, P. **A importância do ato de ler: em três artigos que se complementam.** 27º ed. São Paulo: Paz e Terra, 1992.
- FREIRE, P. **POLÍTICA E EDUCAÇÃO.** 5º ed. Rio de Janeiro/São Paulo: Paz e Terra, 2020.
- HONNETH, A. **A ideia de socialismo: tentativa de atualização.** Lisboa [Portugal]: Edições 70, 2017.
- GIROUX, H.; SIMON, R. Cultura popular e pedagogia crítica: a vida cotidiana como base para o conhecimento curricular. In.: MOREIRA, A.F.; SILVA, T.T. (org.). **Currículo, cultura e sociedade.** São Paulo: Cortez, 1994, p. 93-124.
- LACERDA, M. F.; SILVA, M. E. H. Práxis corporal e unidades didáticas: desafios para a formação do “ser mais”. In.: SILVA, M. E. H.; MARTINS, R. M. (Orgs.). **Pressupostos freireanos na Educação Física Escolar: ação e movimentos para a transformação.** Curitiba: CRV, 2020, p. 95-109.

LARROSA, J. Notas sobre a experiência e o saber de experiência. **Revista Brasileira de Educação**, n. 19, p. 20-28, jan./fev./mar./abr., 2002. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/rbedu/n19/n19a02.pdf>. Acesso em: 30/05/2021.

LARROSA, J. **Esperamos não se sabe o quê**: sobre o ofício de professor. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2019a.

LARROSA, J. **Tremores**: escritos sobre a experiência. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2019b.

MALDONADO, D. T.; NOGUEIRA, V. A.; FARIAS, U. S. (Orgs.). **Os professores como intelectuais**: novas perspectivas didático-pedagógicas na Educação Física Escolar brasileira. Curitiba: CRV, 2018.

ROCHA; L. L.; SILVA, M. E. H. Por uma Educação Física libertadora: o que é preciso saber sobre uma educação como prática de liberdade. In.: SILVA, M. E. H.; MARTINS, R. M. (Orgs.). **Pressupostos freireanos na Educação Física Escolar**: ação e movimentos para a transformação. Curitiba: CRV, 2020, p. 49-63.

ROCHA, L. O.; ARAÚJO, S. N. de; MEDEIROS, T. N.; BOSSLE, F. A Educação Física da Escola Pública: In.: ARAÚJO, S. N.; ROCHA, L. O.; BOSSLE, F. (orgs.). **A Educação Física da escola pública: práticas pedagógicas no ensino fundamental**. Curitiba: CRV, 2019, p. 13-26.

ROCHA, L. O.; SKOLAUDE, L. S.; ARAÚJO, S. N.; COELHO, M. C.; MEDEIROS, T. N.; BOSSLE, F. A teoria crítica de Axel Honneth e a Educação Física escolar: a pesquisa como experiência autocrítica. In.: BOROWSKI, E. V.; MEDEIROS, T. N.; BOSSLE, F. (orgs.). **Por uma perspectiva crítica na Educação Física escolar**: ensaiando possibilidades. Curitiba: CRV, 2020, p. 33-46.

RODRIGUES, C. L. A escola como lugar de encontros. In.: FICHER, N.B.; FERLA, A.A.; FONSECA, L.S. **Educação e classes populares**. Porto Alegre: Editora Mediação, 1996, p. 119-129.

SILVA, M. E. H.; MARTINS, R. M. (Orgs.). **Pressupostos freireanos na Educação Física Escolar**: ação e movimentos para a transformação. Curitiba: CRV, 2020.

SOUZA, C. A.; NOGUEIRA, V. A.; MALDONADO, D. T. (Orgs.). **Educação Física Escolar e Paulo Freire**: ações e reflexões em tempos de chumbo. Curitiba: CRV, 2019.

EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR E O LEVANTAMENTO DO UNIVERSO TEMÁTICO EM TEMPOS DE PANDEMIA

Priscila Errerias Bonfietti³²

Elaine Prodócimo³³

RESUMO

Neste artigo buscamos analisar uma experiência de levantamento do universo temático em aulas de educação física no contexto de ensino remoto a partir do referencial de Paulo Freire. A pesquisa foi realizada em duas turmas de quinto ano do ensino fundamental de uma escola pública de um município do estado de São Paulo. A partir da narrativa feita pela professora-pesquisadora percebemos a dificuldade por parte dos/as estudantes de acesso aos meios que propiciam um ensino remoto, e, consequentemente de estabelecer um diálogo entre educadora e educandos/as. Essa situação foi tida como uma situação-limite a ser superada e, para tal, foram buscadas alternativas de estabelecer outra forma de contato por meio de propostas reflexivas inseridas no caderno de atividades elaborados aos/às educandos/as. A despeito do tema a ser tratado haver sido estabelecido a partir dos documentos oficiais, buscou-se uma aproximação com o universo dos/as educandos/as nas “brechas”. A experiência narrada mostrou-nos que há possibilidade de um trabalho alicerçado nas propostas de uma educação libertadora mesmo em contexto de pandemia e isolamento. Embora ainda distante da educação dialógica que se dá no contato efetivo, todo movimento contrário à padronização de conteúdos faz-se necessário na busca de um inédito-viável.

Palavras-chave: Educação física escolar. Ensino remoto. Tematização. Paulo Freire.

ABSTRACT

In this article we seek to analyze an experience of surveying the thematic universe in physical education classes in the pandemic context based on Paulo Freire's ideas. The research was developed with two classes of fifth year of elementary in a public school in a city in the state of São Paulo. From the narrative made by the teacher-researcher, we perceive the difficulty of some students to access the remote teaching and consequently to establish a dialogue with the educator. This fact was seen as a limit situation to be overcome and for that alternatives were sought to establish another kind of contact through reflective activities inserted in the notebook elaborated to the students. In spite of the theme having been established from official documents, an attempt was made to approach the universe of students in the “gaps”. The narrated experience showed us that there is a possibility of work based on the proposals for a liberating education even in the context of isolation. Although still distant from the dialogic education that takes place in effective contact, any movement against to the standardized teaching is necessary to surpass the limit situations.

Key-words: Scholar physical education. Distance learning. Theme. Paulo Freire.

³² Possui graduação em Educação Física pela Universidade Estadual de Campinas. Atualmente é Professora de Educação Física da Prefeitura Municipal de Jarinu. E-mail: pri.e.b@hotmail.com

³³ Possui mestrado em Educação Especial (Educação do Indivíduo Especial) pela Universidade Federal de São Carlos (1994) e doutorado em Educação Física pela Universidade Estadual de Campinas (2002). Atualmente é livre docente da Universidade Estadual de Campinas. E-mail: elaineef@unicamp.br

INTRODUÇÃO

2020. De repente nos vimos assim: isolados.

Um vírus de fácil disseminação espalhou-se pelo mundo causando doença e mortes, muitas mortes. Uma forma de conter o contágio? Isolamento. Mas o que fazer com as aulas? Atividades remotas, *online*, sem contato. Videoaulas, tarefas para serem realizadas em casa, sem a presença, sem o “olho no olho”. O que fazer diante desse quadro? O que trabalhar nas aulas? Como trabalhar? Será possível desenvolver um projeto nessas condições? Passamos um ano tentando, aprendendo, fazendo o melhor com os recursos, muitas vezes bem pequenos, disponíveis. Com a esperança de que logo voltaríamos ao “normal”. Contudo, começamos o segundo ano sem (ou com poucas) perspectivas de mudança de estado. Uma tal variante do vírus fez tudo ficar mais complicado. Um vacilo (?) na compra da vacina no país também.

Começamos 2021 como acabamos 2020.

Houve até iniciativas de retomada das aulas presenciais, mesmo com resistência de muitos/as professores/as e gestores/as. Houve abertura dos estabelecimentos comerciais. O resultado foi o aumento da contaminação, da ocupação dos leitos nos hospitais, com fila de espera para a UTI(!), aumento das mortes. Retrocedemos. Fase vermelha, ensino remoto.

Imaginamos o que e como será tratada no futuro tal realidade.

Nesse contexto seguimos com as atividades pedagógicas, a despeito de todas as dificuldades. Nesse texto, com base na Pedagogia da Libertação de Paulo Freire, buscamos refletir sobre uma experiência de levantamento do universo temático junto a duas turmas de quinto ano do ensino fundamental de uma escola pública do interior de São Paulo, em tempos de ensino remoto.

A PEDAGOGIA DA LIBERTAÇÃO

Paulo Freire, em suas obras, destaca que a nossa educação, da forma como está posta em boa parte do nosso país, configura-se como uma “educação bancária”, em que “depósitos” são feitos nos/as estudantes como se estes fossem receptáculos vazios, passivos e prontos para serem preenchidos com os conhecimentos do/a professor/a, este sim o detentor do saber. Nessa perspectiva, desconsidera-se o saber do/a educando/a e é reforçada a estabilidade, a manutenção da situação como está, configurando-se como uma educação reacionária, não transformadora ou libertadora. Por não levar à mudanças, serve à permanência da estrutura social como está posta, atendendo aos interesses dos grupos hegemônicos.

Em contraponto a essa pedagogia da reprodução, com base no acúmulo de conhecimento, Freire (2000) propõe uma pedagogia libertadora, pautada no diálogo e na problematização, que propicia uma leitura ampla do mundo, num desvelamento da realidade, do que está oculto, com valorização dos saberes dos diferentes grupos sociais. Essa educação crítica, diferente da anterior, por compreender que o ser humano é um ser inacabado e, portanto, está sempre em busca do ser mais, reconhece a natureza histórica do homem e da mulher, pois:

São seres capazes de se superar, que vão adiante e olham o futuro; seres para os quais a imobilidade representa um risco fatal, para os quais olhar o passado deve ser apenas um modo de compreender com maior clareza quem eles são e o que são para poder construir o futuro com mais sabedoria (FREIRE, 2016, p. 134).

Essa pedagogia é pautada na mudança, na transformação, na revolução. Não serve aos interesses dos opressores, pois busca a ampliação do olhar para o mundo, num processo descrito como conscientização, que se constitui numa emersão da realidade para compreendê-la não aceitando explicações mágicas ou fatalistas.

A educação bancária, antidialógica, entre outras questões, na organização dos temas a serem tratados, não leva em conta os saberes dos/as educandos/as: “o professor escolhe o conteúdo do programa de aula, e os alunos - que não foram consultados - se adaptam a ele” (FREIRE, 2016, p. 132). Nesse sentido podemos seguir ainda mais além, pois nem mesmo o/a professor/a tem escolhido os conteúdos, já que eles vêm sendo apresentados de forma “oficial” como conteúdos a serem desenvolvidos massivamente em todas as escolas do país por meio de currículos direcionados, como é o caso da Base Nacional Comum Curricular – BNCC (BRASIL, 2018) que, com o discurso de proporcionar a todos/as os/as estudantes do país oportunidades iguais de aquisição de conhecimentos, desvalorizam as particularidades e os saberes e culturas singulares.

Essa política educacional, nomeada de “Educação S/A” por Bossle (2019, p. 21), atende a interesses de mercado e configura-se, segundo o autor, como neoliberal, neoconservadora e neocolonial. Serve aos objetivos do empresariado privatista e favorece a terceirização da educação por meio de parcerias público-privadas, desconsiderando a cultura não apenas dos/as educandos/as, mas também dos/as educadores/as ao importar modelos prontos para a execução do que foi apresentado nos tais “currículos oficiais”. “O que deve” ser ensinado e, também, o “como”, é disseminado por grupos privados que “ensinam” o/a educador/a como “aplicar” tais conhecimentos.

A educação libertadora, por outro lado, busca ampliar a leitura de mundo por meio de uma práxis pedagógica pautada na criticidade, numa ação pedagógica voltada à “problematização da realidade e a identificação de temas geradores circunscritos à cultura corporal de movimento dos educandos” (BOSSLE, 2019, p. 25).

Essa identificação de temas geradores proposta na pedagogia libertadora parte das experiências de Paulo Freire na alfabetização de adultos, quando realizava o levantamento do universo vocabular dos/as educandos/as para a escolha das palavras geradoras, que eram aquelas com temáticas significativas para o grupo. Na escolha das palavras eram levados em conta dois aspectos: “seu conteúdo pragmático, enquanto signos linguísticos que correspondem a um entendimento comum numa área de uma cidade, numa região de um país” (FREIRE, 1981, p. 45) e sua dificuldade fonética. Chama a atenção que a escolha leve em conta não apenas o conteúdo específico da alfabetização, mas sua inserção no contexto social e cultural do grupo, por isso “O dado é de Didi. Didi deu o dado a Dudu”³⁴ poderia ser questionado como material para a alfabetização inicial, principalmente para adultos, a quem a experiência de Paulo Freire especialmente se dedicava, pois não é conhecimento significativo ao grupo a que se destina. Embora tenha conteúdo fonético, seu conteúdo pode não representar os/as educandos/as e não apresenta potencial profundo para a leitura da realidade e não desperta a curiosidade por não estar carregado de “experiências vividas” pelos/as alfabetizandos/as (FREIRE, 1967).

De maneira mais ampla, o levantamento do universo vocabular proposto nos projetos de alfabetização pode ser entendido como levantamento do universo temático, sendo tema aquilo que diz respeito aos interesses e conhecimentos dos/as educandos/as. As palavras geradoras da experiência de alfabetização são substituídas pelos temas geradores e a forma como são percebidos pelos/as educandos/as.

É sabido que os currículos oficiais, muitas vezes, cerceiam a autonomia do/a educador/a, ao determinarem quais conteúdos devem ser trabalhados, em que tempos, em que ordem e até mesmo por meio de que atividades. Contudo, como alerta Freire (2016, p. 74):

É necessário que a educação seja adaptada - em seu conteúdo, seus programas e métodos - ao objetivo que se persegue, que é permitir ao homem tornar-se sujeito, construir-se como pessoa, transformar o mundo,

³⁴ Cartilha Caminho Suave, de autoria de Branca Alves de Lima é um livro bastante adotado nos processos de alfabetização do país. Sua primeira edição é de 1948 e já conta com mais de 130 edições.

firmar relações de reciprocidade com os outros homens, formar sua própria cultura e fazer a história.

O levantamento do universo temático é feito na proposta da Pedagogia da Libertação, nos círculos de cultura, que são espaços de conversas, expressividade, trocas de conhecimentos e partilhas, observações do cotidiano que permitem ao/à educador/a o levantamento de informações para o trabalho nas atividades pedagógicas. Os círculos constituem-se em espaços de criação.

Nas aulas presenciais, os círculos podem ser realizados na forma de conversas, feitas com os/as educandos/as em que ao/à educador/a cabe, por meio do diálogo, conhecer as suas realidades de vida, seus interesses, seus conhecimentos de mundo e, no caso da Educação Física, as práticas corporais que fazem parte de seu universo e os sentidos e significados dados à essas práticas e como essas práticas são codificadas pelo grupo. Esse levantamento também pode ser feito por meio de conversas com os pais ou responsáveis, de entrevistas ou questionários enviados à família, por visitas aos espaços públicos do entorno da escola, por conversas com moradores das redondezas.

Essas entrevistas ou contatos com os/as educandos/as e seus próximos, como é o caso da escola, revelam “anseios, frustrações, descrenças, esperanças também, ímpeto de participação, como igualmente certos momentos altamente estéticos da linguagem do povo” (FREIRE, 1967, p. 112). Os temas levantados são “carregados de sentido existencial e, por isso, de maior conteúdo emocional” (FREIRE, 1967, p. 111).

Para Freire (1978), alguns desacertos podem acontecer nos círculos: a impaciência ou a pressa de certos/as animadores/as, que acabam por sobrepor suas ideias em lugar de desafiar os/as educandos/as; ao uso da repetição como forma de reforçar um dado aprendizado; ou a falta de vivacidade na participação dos debates.

Nesses círculos também busca-se despertar o sujeito curioso e crítico do/a educando/a, ao mesmo tempo que o/a próprio/a educador/a exerce também a própria seriedade, curiosidade e criticidade diante da realidade, pela ampliação do olhar de mundo.

Contudo, em momento de isolamento social, como proceder?

Cabe, inicialmente, destacar que o isolamento social não afetou a todos igualmente. A realidade da escolarização no contexto das escolas públicas difere substancialmente da realidade das escolas privadas. O acesso aos equipamentos tecnológicos e às redes é muito mais restrito nas escolas públicas e, diante disso, as aulas remotas chamadas síncronas são muito raras, o mesmo ocorrendo com as assíncronas, pois, muitos/as estudantes não têm a sua disposição uma boa rede ou bons aparelhos eletrônicos. A saída encontrada pelas escolas foi a produção de material a ser

disponibilizado em papel aos/as estudantes que, a despeito da orientação de “fique em casa” devem se deslocar até a escola para buscar o material, realizar as atividades em casa, muitas vezes sem orientação, e devolvê-lo na escola após um tempo estipulado. Essa situação em muito dificulta o diálogo entre educadores/as e educandos/as e constitui-se como uma situação-limite, que demanda ações-limites na busca de inéditos-viáveis. E essa diferença entre as redes públicas e privadas aumenta o distanciamento entre as classes sociais.

Há fortes pressões para o retorno às aulas presenciais, principalmente por parte dos diferentes governos, que alegam que está se perdendo muito da educação das crianças e jovens com tal situação, o que não deixa de ser verdade, contudo, as condições sanitárias que buscam evitar o contágio não são suficientes para barrar o aumento de casos entre funcionários/as, docentes e estudantes nos municípios que se propuseram ao retorno.

Levando-se em conta tal situação em tal contexto, como fazer o levantamento temático? Como garantir a participação dos/as educandos/as?

NOSSO CONTEXTO

A experiência narrada e analisada neste artigo aconteceu nos meses de março e abril de 2021, com alunos/as do quinto ano do ensino fundamental I de uma escola da rede pública de um município do interior de São Paulo³⁵ onde uma das autoras do presente artigo atua como docente. Seguindo a linha do que foi denunciado anteriormente, esse município não ofereceu condições para que o ensino online fosse realizado e, portanto, durante todo o período de isolamento social o único vínculo efetivo dos/as estudantes com a escola se deu por meio de atividades impressas que um familiar buscava na instituição e dentro de determinado prazo, devolviam-nas preenchidas.

Acreditamos ser importante dizer que a prática aqui narrada só foi possível porque houve algumas mudanças de cenário no ano letivo de 2021 em relação a 2020. Durante todo o período pandêmico de 2020, as atividades impressas não eram elaboradas pelos/as docentes, nem ao menos seguiam suas sugestões. Os/as mesmos/as conheciam o caderno³⁶ apenas no momento da correção das atividades, a qual também deveria ser feita segundo critérios pré-estabelecidos pelos/as criadores/as do material. As perguntas eram todas com respostas fechadas para “facilitar” a avaliação dos/das educandos/as e, como consequência, perguntas subjetivas, sobre as próprias opiniões ou que levassem à reflexão, eram excluídas. Além disso, não ofertavam espaço para

³⁵ Os dados apresentados neste artigo fazem parte de uma pesquisa de mestrado em andamento e foi aprovada pelo Comitê de Ética em Pesquisa. Número do CAAE: 34437020.7.0000.5404.

³⁶ Forma como é chamado o material produzido e entregue aos/as estudantes.

feedback, pois, após corrigidos, não retornavam para o/a estudante, impossibilitando, assim, comunicação entre educadores/as e educandos/as.

No início de 2021, havendo previsão de permanecer com o isolamento social, a nova secretaria de educação, renovada após eleições municipais, viu necessidade de mudanças.

Apesar de permanecer a distribuição de cadernos idênticos para todas as escolas da rede, eles começaram a ser elaborados a partir de sugestões dos/das docentes, evoluindo para a situação que possibilitou esta pesquisa: cada dupla de professores/as ficou responsável pela confecção do caderno de atividades de uma determinada série, mas ainda seguindo as propostas da BNCC. Para a turma que acompanhamos no presente estudo, o tema a ser trabalhado era danças de matriz indígenas e africanas. Ademais, o conteúdo duraria o período de dois meses, equivalente a dois cadernos impressos de quatro aulas cada, sem possibilidade de ampliação do prazo.

Foi também estabelecido o uso de grupos de Whatsapp, meio de comunicação mais utilizado pela população, mas ainda não acessível a todas as famílias. Como não foi ofertado chip, internet ou aparelhos aos/as educadores/as, muitos/as utilizaram seu número de telefone pessoal para o contato com os/as estudantes.

Foi formado um grupo para cada turma incluindo professor/a polivalente, gestão e pai/mãe dos/as estudantes. A entrada dos/as professores/as especialistas era opcional tendo em vista a grande quantidade de turmas que os/as mesmos/as atendem, e suas atividades eram repassadas pela professora da turma aos pais. Sendo assim, os conteúdos de todas as matérias, incluindo vídeos explicativos e orientações sobre as atividades impressas, bem como comunicados oficiais, dúvidas, entre outras informações e até mesmo vendas de rifas eram enviados neste único meio de comunicação.

Diante deste quadro, na busca de promover uma maior aproximação com os/as educandos/as foi solicitada à direção da escola participante deste estudo a permissão para montar um grupo de Whatsapp específico da Educação Física. O objetivo era tentar, ainda que minimamente, promover mais chances de diálogo com os/as estudantes, ampliando as possibilidades para além das videoaulas encaminhadas ao grupo geral cuja intenção era apenas expor e orientar, sem perguntas nem trocas.

Infelizmente, considerando que as duas classes participantes do estudo contam com 25 crianças cada, houve pouca adesão. Em uma das turmas entraram cinco estudantes, dos quais três participavam efetivamente, uma respondia esporadicamente e um não respondeu nenhuma vez. Na outra turma foram treze estudantes participantes, destes nenhum/a conseguiu responder a todas as propostas e cinco nunca interagiram.

Neste contexto, foi produzida uma narrativa sobre o caminho percorrido pela docente-pesquisadora na tentativa de realizar o levantamento do universo temático em contexto tão limitado/limitante. Em seguida são expostas reflexões feitas a partir de ideias freireanas sobre as possibilidades e dificuldades encontradas no processo.

NARRATIVA DA NOSSA EXPERIÊNCIA

No processo de elaboração do caderno de atividades, através de conversas, eu, minha dupla e o coordenador da área da Educação Física do município, definimos que, apesar da BNCC trazer como conteúdo do quinto ano as danças de matriz indígena e africana³⁷, o primeiro caderno iniciaria o conteúdo buscando verificar como os/as estudantes se relacionam com o tema. Principalmente as primeiras duas aulas foram pensadas com o objetivo de compreender o olhar das crianças sobre o assunto e me despertaram a vontade de escrever esta narrativa por aguçarem a investigação sobre a tematização em Paulo Freire, autor que vem sendo foco de meus estudos.

Iniciamos, então, com a sugestão da prática de uma coreografia, em que os/as alunos/as deveriam experimentar e, em seguida, responder como se sentiram durante a vivência. Para ajudar a identificação por parte do/a estudante, havia desenhos dos bonecos do filme “Divertidamente”³⁸ representando as emoções raiva/irritado, alegria/felicidade, nojo/ranço, tristeza/desânimo e medo/vergonha. As crianças deveriam circular a(s) emoção(ões) sentida(s) além de explicar porque se sentiram assim.

Na segunda atividade, os/as alunos/as teriam que criar uma pequena sequência coreográfica. Para que todos/as tivessem êxito na elaboração, foi pedido que imaginassem um ou mais esportes preferidos e pensassem em quatro movimentos que realizam quando praticam esses esportes. Desenhariam, então, esses quatro movimentos nos quatro quadrados que foram colocados em sequência no caderno, para que visualizando-os experimentassem fazê-los na ordem do registro. Por fim, teriam que colocar sua música preferida para tocar e executar a coreografia de acordo com o ritmo. Também para auxílio, foi exposto um modelo com as representações da defesa do goleiro, o giro da ginástica, o chute do karatê e o salto do trampolim.

Para finalizar a aula um, os/as estudantes deveriam responder se preferiram praticar sua dança ou a que já estava pronta para apenas imitar. Mais uma vez, tinham de explicar o porquê dessa escolha.

³⁷ O documento também traz para o grupo de terceiro, quarto e quinto ano as danças do Brasil e do Mundo. Porém, neste caso, essas foram desenvolvidas com alunos/as do quarto ano.

³⁸ Filme Divertidamente, direção de Pete Docter, Roteiro de Pete Docter, Meg LeFauve, lançado em 2015.

Todos os pontos levantados na aula um poderiam ser problematizados em diálogos. Porém, cientes das limitações impostas pelas ferramentas utilizadas, buscamos nas atividades seguintes não só dar continuidade na tematização, mas também oferecer ferramentas que possibilitassem às crianças refletirem sobre a presença da dança em seu contexto e a relação desses dados com as emoções que sentem ao dançar.

Dessa forma, na aula dois, os/as estudantes deveriam entrevistar alguém de sua família com três perguntas: você sabia que dança pode ser, por exemplo, qualquer movimento ritmado? Até mesmo quando balançamos qualquer parte do corpo no ritmo da música que está tocando... Como você se sente ao dançar? Por que será que você se sente assim?

A primeira questão dessa entrevista surgiu da curiosidade de compreender o que as famílias da região entendiam por “dança”, pois, no ano anterior, em um outro caderno em que se trabalhou com esse tema, foi identificado que alguns/mas alunos/as da região não dançam por crenças religiosas de suas famílias. Tendo em vista que muitas vezes a dança se encontra dentro de igrejas, gostaríamos de saber um pouco mais sobre as origens desse procedimento. Já as perguntas seguintes, visavam fazer com que os/as educandos/as verificassem se a forma como se sentem ao dançar é a mesma de outros familiares, resultando em possíveis associações.

Ainda na aula dois, foi exposta uma pequena história em quadrinhos em que um personagem de desenho animado brinca movimentando-se ao redor de uma folha que cai da árvore e ao final diz “Obrigado pela dança”. Ao lado da tirinha estava a seguinte fala: “Nessa tirinha em que o personagem dança com uma folha, percebemos que dançar pode ser qualquer sequência de movimentos que a gente se sente bem ao realizar e que, geralmente, segue um ritmo”. Essa frase foi produzida após pesquisa com uma professora mestra da área de dança.

Após a tirinha disparadora, as seguintes perguntas foram feitas, novamente com o intuito de seguir a tematização, mas também colaborar na problematização, no desenvolvimento da reflexão dos/das estudantes sobre a forma como enxergam o fenômeno da dança: Você acha que o personagem se sentiu da mesma forma que você ao dançar? Por quê? Todo mundo se sente da mesma forma ao dançar? A dança é uma atividade comum no seu bairro ou família? Quais danças são essas? Você gosta desse tipo de dança? Você gosta de outro tipo de dança? Qual? E ao dançar livremente, do seu jeito, mesmo que sem música, você se sente bem? Você acha que existem lugares no mundo ou povos em que a dança faz parte do dia a dia das pessoas? Onde?

Nas aulas três e quatro foi sugerida a prática de algumas percussões corporais, além de uma atividade em que deveriam circular os estilos de dança que já conheciam, um questionamento sobre o conhecimento ou não da existência de danças indígenas e africanas e a sugestão de pesquisa sobre um exemplo de cada uma delas.

Para as crianças que estavam nos grupos de Whatsapp, a aula um foi dividida em dois momentos. A primeira videoaula buscava fazer relação com o conteúdo de ginástica do caderno anterior e ajudar as crianças nas reflexões sobre como se sentiam e por quê. Foi explicado que, para entendermos nossas emoções, também é preciso curiosidade e pesquisa. Algum tempo após a postagem, as respostas começaram a chegar: “Senti alegria, porque dei risada com meus erros”³⁹, “Oi prô, já dancei. No começo fiquei com vergonha porque nunca dancei essa música, mas depois fiquei animado, fui fazendo os passos e fui achando legal”, “Para mim foi fácil porque eu sei a música de cor”, “Oi pro e meus amigos(a), então eu fiquei com vergonha e me senti estranho kk mas fiquei alegre também kkkk”, “Nossa pro eu dei muita risada porque achei o ritmo bem contagiante e engraçado”, “Eu senti triste por não conseguir fazer certo os passos e me senti alegre depois porque eu estava rindo de mim mesma”.

Após criarem as próprias danças, nem todos me mandaram seus vídeos e dos que mandaram, poucos compartilharam no grupo, pois estavam “morrendo de vergonha”. A alegria de ver cada uma das coreografias elaboradas? Indescritível. Se conseguir imaginar a situação de uma educadora que ficou praticamente um ano sem mal saber se os/as alunos/as estavam bem, talvez tenha noção da emoção que me invadia.

Sobre a preferência entre sua própria coreografia e a dança pronta, eles/as diziam: “Eu gostei da coreografia “watch me” pq foi mais fácil”, “A minha porque acho que é mais divertida”, “Eu gostei de fazer a minha própria dança porque pode colocar o que quiser na dança”, “Preferi “watch me” porque é muitooooo divertida”, “A que eu criei, porque, professora, você sente a sua própria dança e não dos outros, entendeu, professora?”

Nossa, quanta resposta interessante, quantas ideias para nós debatermos! Entretanto, logo foi possível notar que o diálogo não aconteceria, pois diferente da situação presencial em que educandos/as e educador/a vão expondo suas opiniões, questões e reflexões, no Whatsapp as barreiras eram muitas.

Se um/a estudante recebesse retorno de sua resposta imediatamente após o envio, a discussão acontecia somente entre ele/a e eu, e os demais colegas da turma, mais tarde, viam uma reflexão já realizada. Ao mesmo tempo, era impossível cobrar que todos/as interagissem em um momento estabelecido, pois alguns/mas alunos/as dependiam dos pais estarem em casa e disponibilizarem o aparelho eletrônico para acesso às aulas. Outros/as, ainda tinham diversos

³⁹ Falas reproduzidas das conversas dos grupos de Whatsapp formados com os/as estudantes das duas turmas participantes do estudo.

problemas com o celular, como lentidão para baixar o conteúdo, pouca capacidade de armazenamento no aparelho ou até o descarregamento rápido da bateria.

Diante disso, tudo foi repensado. Seria necessário esperar o retorno de todos/as antes de partir para outra questão ou frase disparadora. As horas passavam e a ideia de aguardar a todos/as ia sendo deixada para trás: a resposta de alguns/mas teria de ser suficiente. O relógio continuava correndo e as respostas até chegaram, mas o dia de compartilhar a segunda videoaula também. Não era possível adiar o envio, pois os/as alunos/as tinham prazo para devolver o caderno à escola. Replanejamento! As respostas das aulas um e dois seriam agrupadas em uma única discussão fomentada lá no vídeo da aula três. O debate seria feito a partir das realidades trazidas pelas crianças.

De repente, os grupos emudeceram. O que estava acontecendo? Estavam tendo acesso ao vídeo? Não conseguiam compreender? Não tinham tempo? Faltava interesse? Estavam sobrecarregados? A reflexão trazida na aula dois era tão bacana... mas, sem as respostas, como propor uma investigação significativa?

Recalcula! Elaborei um vídeo na intenção de provocá-los sobre a influência que o contexto que vivemos exerce sobre nós. O vídeo curto contava uma história:

Esses são a Manu, o André e o Thales. Agora vou contar para vocês a história de cada um deles com a dança. A Manu nasceu numa família que só escuta sertanejo, então esse é o único tipo de dança que a Manu experimentou em toda a vida dela. Na verdade, até teve uma vez que a Manu foi convidada para fazer um outro tipo de dança, mas quando ela tentou, deram risada dela porque ela não estava fazendo direito. O André mora numa região em que se escuta todo tipo de música. Por isso toda vez que ele encontra um vizinho, um amigo, ele aprende um passo diferente de dança. Além disso, o seu pai e a sua mãe fizeram aulas de dança durante a vida toda deles. Já o Tales, vem de uma região em que ninguém dança. A sua família acredita que dança é uma coisa que não se pode fazer. O Tales até se lembra de uma vez quando ele era bem pequenininho e estava tocando uma música tão legal que ele começou a dançar. Imediatamente o pai dele deu uma bronca enorme nele. Agora que os três estão com 10 anos de idade e fazem parte da mesma turma na escola, eles foram desafiados a preparar uma apresentação de dança. Quais desses três alunos você acha que, provavelmente, vão sentir vergonha ao dançar? Quais dos três vão, provavelmente, dizer que não sabem dançar? E qual dos três você acha que vai se sentir melhor, que vai se sentir mais preparado para cumprir esse desafio?

Junto com a história, fiz um apelo “Estou me sentindo abandonada sem respostas”.

Os alunos voltaram a responder. UFA!

Todos disseram que o Tales e a Manu sentiriam vergonha e poderiam dizer que não sabem dançar, enquanto o André se sentiria preparado para o desafio. Percebi, então, que estavam atentos às relações dos modos de vida com as emoções sentidas. Todavia, algo ainda me intrigava. Como mais de uma vez ouvi as crianças dizendo que “não sabiam dançar”, queria saber o que significava “saber dançar” para elas. O que ocasionava essa fala tão espontânea. Então, preparei um outro vídeo com trechos bem pequenos da Manu, do Tales e do André dançando. Claro que os três eram personagens hipotéticos, mas com a ajuda de alguns vídeos do Youtube foi possível representar três crianças dançando de diferentes formas, variando na dificuldade das coreografias. Questionei: se um deles dissesse que não sabe dançar, você concordaria? Por quê?

“Não, porque o vídeo prova!”, “Não, porque ele não pode desistir de tentar”, “Sim, porque eu sou sincera”. Eba! Uma resposta discrepante. Sinal de que as crianças não estavam respondendo apenas aquilo que consideravam “o esperado pela professora” e, sendo verdadeiros, demonstravam suas situações-limites, traziam para nós novos temas geradores.

A oscilação nas respostas continuou. Cheguei a procurar cada aluno/a individualmente para entender o que acontecia e se algo poderia ser melhorado. Contudo, descobri limitações que não tinha condições de resolver e simplesmente me coloquei à disposição para ajudar no que fosse possível. Devido a isso, nas videoaulas três e quatro reduzi minha cobrança de respostas. Entretanto, na semana seguinte, ao ter acesso aos cadernos descobri que nossas intenções de acessar o universo temático dos alunos funcionou não apenas para os/as estudantes com acesso ao grupo de Whatsapp. Foi possível perceber, também através das devolutivas dos impressos, que o funk e o forró são os dois ritmos mais presentes nas vidas das crianças daquela região e que apenas metade dos/as educandos/as sabia da existência de danças indígenas e africanas. Ainda foi notável que as crianças gostaram de realizar as percussões corporais e que estavam tendo algum acesso à pesquisa de internet, visto que apresentaram os mais variados nomes de danças indígenas e africanas. Isso tudo poderia auxiliar no prosseguimento das próximas aulas.

Ao final, foi extremamente gratificante ver que todo esforço e trabalho não haviam sido em vão. Era nítido o maior engajamento das crianças que, mesmo após tanto tempo de ensino remoto (e nada reflexivo!), souberam investigar e argumentar, transcendendo as curtas respostas “Não”, “Porque sim” ou “Não sei”. Cito esses exemplos, pois foram devolutivas relatadas por educadores/as de outras escolas e me fizeram indagar de forma um tanto presunçosa: será possível que esse resultado tenha algo a ver com o ensino crítico que buscava desenvolver em minhas aulas de antes da pandemia?

Apesar de todos os desafios e das condições precárias, tenho me apegado em cada um dos detalhes que me mantêm esperançada!

NOSSAS REFLEXÕES

Primeiro aspecto visível na narrativa é que, mesmo com o conteúdo sendo determinado de antemão, a tematização pode e deve ser realizada. Ainda há quem pense que, uma vez estabelecido arbitrariamente o assunto a ser trabalhado, nada mais tem o/a professor/a a fazer sobre o processo de busca por temas geradores. Temos compreendido que tema gerador, para Paulo Freire, não é um conteúdo estanque, possível de ser ensinado a alguém em qualquer época e espaço sem que isso altere o que se discute. Ao contrário, parte da maneira como determinado grupo se relaciona com o objeto de conhecimento em questão. Por exemplo, na educação física, o tema gerador não é, necessariamente, a dança, a luta, o esporte, mas a forma como os/as estudantes percebem, pensam, compreendem, sentem, se relacionam e praticam aquela ou uma determinada dança, luta ou esporte. Ou seja, tema gerador é algo que emerge das diferentes realidades e por isso “Um mesmo fato objetivo pode provocar, numa subunidade epocal, um conjunto de temas geradores, e, noutra, não os mesmos, necessariamente” (FREIRE, 2000, p. 99).

Como já dissemos previamente, na realidade de grande parte dos/as docentes de educação física escolar existe um currículo que define qual prática corporal deve ser realizada em cada bimestre de cada série. No caso descrito nesta narrativa não foi diferente. O conteúdo do quinto ano seria as danças de matriz indígena e africana. Cabia, então, elaborar os cadernos, e, posteriormente, as videoaulas, com intuito de investigar e trazer à tona a(s) maneira(s) como a dança é compreendida pelos/as alunos/as de cada escola. Nesse sentido, não só as duas primeiras aulas citadas na narrativa proporcionaram a tematização, mas também as aulas seguintes ao questionar os estilos de dança já conhecidos e a bagagem prévia sobre danças de matriz indígena e africana.

É evidente que o contexto não era nada favorável à educação libertadora apresentada por Paulo Freire. Da mesma forma que a pressa prejudica o trabalho do/a animador/a dos círculos de cultura, como já comentado no segundo tópico deste trabalho, foi verificada como ainda pior agravante em condição de ensino remoto. Isso porque o levantamento do universo temático tem intuito de conhecer temas a serem problematizados, desocultando o que está velado, codificado e gerando posteriormente uma nova consciência ampliada sobre o assunto (FREIRE, 2000). No entanto, no caso da narrativa aqui apresentada, além do prazo das videoaulas que impediam que todos/as os/as educandos/as conseguissem participar antes de avançar para o próximo debate, os/as professores/as não sabiam se apenas dois cadernos seriam suficientes para proporcionar todas as reflexões ou estimular todas as curiosidades emergidas. Muito menos se receberiam alguma

resposta do primeiro caderno antes da confecção do próximo, possibilitando a continuidade dos debates a partir das respostas das crianças. No entanto, na impotência de se fazer o ideal, qualquer movimento em direção a uma educação crítica e reflexiva já significava resistência ao ensino hegemônico.

Um fato que demonstra a importância de atitudes no sentido de um ensino problematizador, mesmo que diante de tantos empecilhos, é que durante os horários de trabalho coletivo, a palavra “padrão” e “padronização” eram constantemente repetidas como forma de solução a questões que surgiam. Como se isso já não fosse preocupante, o “padrão” que, certas vezes, era visado diminuía a qualidade de ensino que os/as alunos/as estavam recebendo. Havia professores/as que pensavam que a quantidade de perguntas era excessiva, que videoaulas deveriam ser limitadas a menos de um minuto e que a prática era o que realmente importava. Falas que remetem a um planejamento pedagógico superficial, com atividades que não são pensadas a partir do objetivo que se quer alcançar. Frente a essa situação nos perguntamos que tipo de cadernos teria sido oferecidos às crianças caso não fossem apresentadas objeções a tais argumentos.

A ideia de padronizar o ensino, ou seja, estabelecer que um mesmo conteúdo deve chegar a todos/as os/as estudantes da mesma forma, independentemente de sua realidade, ignoram a tematização, indo ao encontro da educação bancária tão criticada por Paulo Freire (2000) em que grupos dominantes definem quais conteúdos devem ser transmitidos às classes dominadas sem desvios, questionamentos ou reflexões, para que a transformação da sociedade injusta em que vivemos nunca ocorra. O autor defende que, para essa mudança ocorrer, entre outros fatores, carecemos de um ensino que faça sentido aos/às educandos/as, que tenha conexão com sua realidade para que estejam curiosos/as e investigativos/as sobre o tema abordado e assim, tornem-se, ao longo do tempo, sujeitos críticos e que se reconheçam como autores da própria história. Daí a importância da aproximação com o contexto dos/as estudantes para encontrar os temas geradores (FREIRE, 2000).

Em última análise, os temas são conteúdos e continentes de situações-limite; as tarefas por eles implicadas exigem ações-limite. Quando os temas são escondidos pelas situações-limite, de modo que não são claramente percebidos, as tarefas correspondentes - ou seja, as respostas dos homens mediante uma ação histórica - não podem ser realizadas de modo autêntico, nem de modo crítico. Em tal situação, os homens são incapazes de ultrapassar as situações-limite para descobrir que, adiante delas - e em contradição com elas - encontra-se um possível não experimentado (FREIRE, 2016, p.61).

É no levantamento do universo temático dos/as estudantes que se descobrem as situações-limites de cada comunidade e percebemos através da narrativa que, mesmo à distância, essa descoberta pode ser feita por meio de questionamentos, entrevistas e proposição de atividades que trazem à tona percepções de mundo, crenças e valores. Uma resposta curta e espontânea no grupo do Whatsapp que diz “não sei dançar” ou “não vou enviar meu vídeo, pois tenho muita vergonha” dispararam temas geradores e situações-limites. Com atenção e sensibilidade, a cada uma das respostas das crianças, foi viabilizada a continuidade do tema nas videoaulas do caderno seguinte, ainda que fosse necessário extrapolar o conteúdo sugerido no papel para explorar as realidades emergidas.

Buscamos nos acercar do nosso objeto de conhecimento com a rigorosidade descrita por Gadotti, Freire e Guimarães (2008, p. 56) “Ora, o rigor está exatamente nos procedimentos com os quais nos acercamos do objeto para dele alcançarmos um conhecimento mais e mais exato”. Quando é citada na narrativa a influência de respostas levantadas nas atividades do ano anterior, esse cuidado que o/a educador/a deve ter ao adentrar o universo dos/as estudantes é novamente explicitado. Ademais, deixa evidente que a tematização não acontece em um tempo-espço delimitado. Os temas geradores e suas situações-limites estão, a todo momento, se revelando e, à medida que é feita a problematização, há a ressignificação e novos temas passam a ser despontados.

Malgrado as limitações de diálogo impostas pela barreira do distanciamento que dificultam a participação de todos/as os/as estudantes, o aprofundamento das problematizações, o despertar das curiosidades e o processo investigativo que, segundo Paulo Freire (2000), deve acontecer junto com o/a educando/a e não pelo/a educador/a a ser entregue em forma de resultado aos primeiros, percebemos que a tentativa de ofertar uma possibilidade, ainda que mínima, de diálogo ou contato através das videoaulas e dos grupos de Whatsapp e um ensino problematizador, mobilizou as crianças e reforçou nossa ideia de que tematizar e problematizar podem estar presentes mesmo em contexto de ensino remoto tão limitado.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O estudo mostrou que há possibilidade de um trabalho alicerçado nas propostas de uma educação libertadora mesmo em contexto de pandemia e isolamento. Embora ainda distante da educação dialógica que se dá no contato efetivo, na relação, na aproximação e no fazer *com* os/as estudantes, compreendemos que todo movimento contrário à educação bancária, à

homogeneização, à padronização de conteúdos que desconsidera as realidades dos/as educandos/as, faz-se necessário para que a transformação tão desejada de nossa sociedade injusta aconteça.

Ainda que com participação restrita dos/as poucos/as estudantes com acesso às condições mínimas para um ensino remoto, identificamos que as crianças que tiveram acesso aos grupos de Whatsapp obtiveram um ensino mais significativo e maior possibilidade de desenvolver seu pensar crítico. Destarte, imaginamos o quanto a experiência aqui narrada poderia ser ampliada se houvesse um plano de educação por parte do governo para o período de pandemia.

As desigualdades foram aprofundadas nesse contexto, o que nos faz pensar que nós, professores/as, precisamos mais do que nunca reconhecer as situações-limites que nos impedem de concretizar uma educação libertadora e buscar usar todas as ferramentas ao nosso alcance para fazer resistência a tudo aquilo que nos impede e também os/as educandos/as, a educação e a sociedade de *ser mais*.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- BOSSLE, Fabiano. **Atualidade e relevância da Educação Libertadora de Paulo Freire na Educação Física Escolar em tempos de “Educação S/A”**. In: Sousa, Claudio Aparecida, Nogueira, Valdilene Aline, Maldonado, Daniel Teixeira. Educação Física Escolar e Paulo Freire: ações e reflexões em tempos de chumbo – Volume 38. Curitiba: CRV, 2019.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Base nacional comum curricular: educação é a base**. Brasília-DF: Ministério da Educação, 2018.
- FREIRE, Paulo. **Educação como prática de liberdade**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1967.
- FREIRE, Paulo. **Cartas à Guiné-Bissau: registros de uma experiência em Processo**. 2ª ed., Rio de Janeiro, Paz e Terra: 1978.
- FREIRE, Paulo. **Ação cultural para a liberdade**. 5ª ed., Rio de Janeiro, Paz e Terra: 1981.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. 28ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2000.
- FREIRE, Paulo. **Conscientização**. São Paulo: Cortez, 2016.
- GADOTTI, Moacir, FREIRE, Paulo, GUIMARÃES, Sérgio. **Pedagogia: diálogo e conflito**. São Paulo: Cortez, 2008.

A DIALOGICIDADE NA EXPERIÊNCIA AUTOFORMADORA DE SUPERVISÃO NO PIBID EDUCAÇÃO FÍSICA DO IFCE: A UNIÃO MATIZADA EM PAULO FREIRE

Samara Moura Barreto de Abreu⁴⁰Silvia Maria Nóbrega-Therrien⁴¹Ana Clícia Freitas Guedes⁴²João Eduardo Santos Nogueira⁴³Rosangela Maria Lima Pereira⁴⁴

RESUMO

Centramos atenção nessa escrita para o modo que os/as sujeitos-autores/as implicados/as na supervisão do PIBID Educação Física narram e significam a dialogicidade como experiência de autoformação docente considerando o princípio da união matizado por Freire (2013). Compomos uma itinerância de uma etnopesquisa-formação por compreendê-la numa perspectiva dialógica e colaborativa, situada a um objeto de formação e implicada aos processos heurísticos-formativos. Tomamos o Pibid como contexto da formação, e três professores(as)-supervisores/as que tiveram um espaço-tempo de 18 meses implicados/as na supervisão desse programa junto ao subprojeto de Educação Física do IFCE *campus* Canindé. As constatações/evidências com base em nossas análises apresentaram que o princípio da união, como movimento da dialogicidade, foi posto em ação sobre: 1) A inteligibilidade afetiva em expressão de reconhecimento e contribuição da potência do ser, em direção ao “ser-mais”; 2) As diferentes temporalidades de inserção na iniciação à docência relativas à complexidade da transposição do estar “discente” e o “estar professor” (em formação); 3) A humanização como ato de libertação, em que assumimos o desejo de restituir ao mundo a singularidade da existência do/a “Outro/a” e dar legitimidade à sua cultura e sua voz, que se torna uma força plural de emancipação.

Palavras-chave: Princípios dialógicos, Paulo Freire, Pibid, Educação Física.

ABSTRACT

⁴⁰ Professora de Educação Física. Doutora em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE UECE). Professora do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Ceará (IFCE). Coordenadora de Área do PIBID de Educação Física do IFCE *campus* Canindé (2018- 2020). Membro dos Grupos de Pesquisa: Educação, Saúde e Exercício Físico (IFCE), Educação, História e Saúde Coletiva (UECE) e Pesquisa em Educação Física Escolar e Processos Formativos Colaborativos (UFC). Membro do Grupo de Estudos Escolar (UNICAMP). Editora da Revista de Educação Física, Saúde e Esporte - REFISE (IFCE). E-mail: samara.abreu@ifce.edu.br

⁴¹ Enfermeira. Doutora em Sociologia em Educação pela Universidade de Salamanca, Espanha. Professora do Programa de Pós Graduação em Educação – PPGE UECE. Líder do Grupo de Pesquisa Educação, História e Saúde Coletiva (UECE). Membro fundadora do Núcleo de História e Memória da Enfermagem no Ceará – NUDIHMEEn.

⁴² Professora de Educação Física. Especialista em Psicomotricidade (UNICE). Professora da Rede Estadual de ensino de Canindé – CE. Supervisora do PIBID de Educação Física do IFCE *campus* Canindé (2018-2020). Membro do Grupo de Estudo e Pesquisa em Educação Física Escolar (UECE).

⁴³ Professor de Educação Física. Especialista em Educação Física para grupos especiais (FANOR), Especialista em Educação física escolar (INTA) e Especialista em musculação e treinamento funcional (FMG). Professor de Educação Física da rede municipal de ensino de Canindé – CE. Supervisor do PIBID de Educação Física do IFCE *campus* Canindé (2018-2020).

⁴⁴ Professora de Educação Física. Especialista em Saúde do Idoso pela Universidade Estadual do Ceará (UECE). Professora da rede municipal de ensino de Canindé – CE. Supervisora do PIBID de Educação Física do IFCE *campus* Canindé (2018-2020).

We focus attention in this writing on the way that the subject-authors involved in the supervision of PIBID Physical Education narrate and signify dialogicity as an experience of teacher self-training considering the principle of union nuanced by Freire (2013). We compose an itinerancy of an ethno-research-formation for understanding it in a dialogical and collaborative perspective, situated to an object of formation and implicated in the heuristic-formative processes. We took Pibid as the training context, and three supervisor teachers who had a space-time of 18 months involved in the supervision of this program with the Physical Education subproject of the IFCE campus Canindé. The findings / evidence based on our analyzes showed that the principle of union, as a movement of dialogicity, was put into action on: 1) Affective intelligibility in expression of recognition and contribution of the power of being, towards “being-more ”; 2) The different temporalities of insertion in the initiation to teaching related to the complexity of transposing being “student” and “being a teacher” (in training); 3) Humanization as an act of liberation, in which we assume the desire to restore to the world the singularity of the existence of the "Other" and to give legitimacy to his culture and his voice, which becomes a plural force of emancipation.

Keywords: Dialogical principles, Paulo Freire, Pibid, Physical Education

ABERTURA DIALOGAL

A busca de uma racionalidade dialógica-reflexiva tem sido um imperativo na formação e práxis docente na e pela Educação Física numa perspectiva emancipatória. Ao assumirmos a dialogicidade na cultura docente, estamos afirmando a potência comunicativa do “nós” como sujeitos-autores/as de uma mudança educativa que reclama por um sentir-pensar-agir pedagógico em oposição de uma educação bancária, convergente com as forças hegemônicas neoliberais, desautorizando a práxis educativa situada nas intersubjetividades e nas alteridades como experiência autoformadora (ABREU, 2020).

Engendrar uma práxis educativa encarnada na e pela racionalidade dialógica-reflexiva em Educação Física (ABREU, 2020; FREIRE, 1996; 2001; KUNZ, 2005; BOSSLE, 2018a; 2018b; 2019), reúne a mobilização de esforços para o deslocamento da lógica tecnocrata, encenada pelo tecnicismo, pela monocultura hegemônica esportivista e pelo paradigma da aptidão física (CASTELLANI, 2019), que reduz a lógica da mercantilização do humano em postura anti-dialógica.

Assim, há que se reiterar, na e pela práxis pedagógica emancipatória, a negação ao exterodeterminismo (econômico, social, cultural, etc.), em evidência contra-hegemônica, como modo de compreender a complexidade das relações intersubjetivas, sobre o conhecimento de si e do outro, em transações autoformadoras.

Apreendemos que o diálogo pedagógico prescinde uma intencionalidade, um interesse anunciado, tanto o conteúdo ou objeto cognoscível em torno de que gira quanto à exposição sobre ele na relação docência e discência. Nessa inter-relação, se manifestam os elementos da ação dialógica: a colaboração, a união, a organização e a síntese cultural (FREIRE, 2013).

Nesta perspectiva, torna-se uma motivação de reflexão-ação-reflexão apreendermos os princípios dialógicos na práxis educativa da Educação Física, cuja necessidade implica sobre a mudança do imaginário social sobre o corpo e sua práxis, em tônica de superação da dicotomia mente/corpo; sujeito/objeto como referente de processos de autonomização e autorização docente a partir do agir cultural subversivo, devendo ser a cultura corporal do movimento uma práxis de libertação na formação do ser social em humanização, a fim de constituir uma educação dialógica.

Desta maneira, centramos atenção nessa escrita para o modo que os sujeitos-autores(as) implicados na supervisão do PIBID Educação Física do IFCE *campus* Canindé⁴⁵ narram e significam a dialogicidade como experiência de autoformação docente cujo recorte⁴⁶ analítico é feito para o princípio da união matizado por Freire (2013).

A **união** coloca-se na coexistência entre seres inteligíveis, afetivos, efetivos, em ato de apreensão de uma práxis libertadora, em afirmação do “estar sendo”, ser-com-o-outro, na potência do agir e transformar. Pode ser, também, sobre as dimensões humanas no âmbito das polarizações entre objetividade e subjetividade, entre teoria e prática (FREIRE, 2013; ABREU, 2020).

Concordamos com Freire ao anunciar que o “sujeito pensante não pode pensar sozinho; não pode pensar sem a co-participação de outros sujeitos no ato de pensar sobre o objeto. Não há um “penso”, mas um “pensamos” (FREIRE, 1977, p. 66) reiterando a necessária união para a produção de sentidos e significados em leitura sujeito-mundo.

Assim, assumimos como questão central no estudo: Como a união é manifestada nos atos de supervisão do PIBID Educação Física do IFCE em construto dialógico na experiência de autoformação docente? E objetivo geral: Apreender como a união é manifestada nos atos de supervisão em construto dialógico na experiência de autoformação docente.

A autoformação entendida por nós ocorre numa perspectiva de autonomização educativa em que os (as) professores(as) tomam para si a apropriação do seu próprio poder de formação (ABREU, 2020; PINEAU e MARIE-MICHELE, 1983) cuja dialogicidade se coloca como um referente matricial, através dos elementos/princípios de sua ação cujo destaque será dado para a união.

⁴⁵ A experiência apontada nesse trabalho foi desenvolvida junto ao Edital nº 07/2018 – da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), no período de agosto de 2018 a fevereiro de 2020, no subprojeto de Educação Física do *campus* Canindé vinculado ao Curso de Licenciatura e articulada a Educação Básica desse município pelas Secretarias de Educação: Municipal e Estadual.

⁴⁶ Este capítulo é resultante do recorte analítico do *corpus* da tese de doutorado intitulada: Autoformação docente na experiência de supervisão do Pibid: transações para uma práxis pedagógica emancipatória na educação física, da autora (1) e orientada pela professora (2), vinculada ao Programa de Pós Graduação em Educação da Universidade Estadual do Ceará (PPGE) cuja categoria “dialogicidade” é tematizada como referente matricial da autoformação docente.

Organizamos, portanto, a escrita desse capítulo nas seguintes seções: 1- Abertura dialogal; 2- Disposições heurísticas de uma etnopesquisa-formação em contexto dialógico; 3- Narratividade dos sujeitos-autores em autoformação na e pela união. 4 - Notas da aprendizagem dialógica pela união no PIBID.

DISPOSIÇÕES HEURÍSTICAS DE UMA ETNOPESQUISA-FORMAÇÃO EM CONTEXTO DIALÓGICO

Compomos uma itinerância de uma etnopesquisa-formação por compreendê-la numa perspectiva dialógica e colaborativa, situada a um objeto de formação e implicada aos processos heurísticos-formativos, em que no entendimento de Macedo (2018) estão interpelados pelas dinâmicas culturais, configuradas pelas ações dos/as atores/as sociais envolvidos, apropriando a formação como “experiência irreduzível de sujeitos aprendentes que, por meio de com-versações, torna-se um fenômeno relacional e, portanto, pedagogicamente trabalhável”(p.209).

Esse autor (2008) acrescenta que é uma pesquisa que acontece de forma concomitante à formação, faz com que uma e outra se beneficiem dos seus processos aprendentes e heurísticos, ou seja, “a formação se realizando pela criação de saberes e a criação de saberes se nutrindo da poiesis formativa, a partir de um viés etnoconstitutivo” (p.208).

Tomamos o PIBID como contexto da formação, e três professores(as)-supervisores(as) (PS) como sujeitos-autores/as que tiveram um tempo-espço de 18 meses (agosto de 2018 a fevereiro de 2020) implicados na supervisão desse programa junto ao subprojeto de Educação Física do IFCE *campus* Canindé.

O *corpus* empírico foi constituído pelos etnométodos apreendidos no âmbito da pesquisa, cujas narrativas (orais e escritas) foram utilizadas como dispositivo analítico através dos memoriais de formação⁴⁷ e das entrevistas narrativas⁴⁸ realizadas como intercompreensão dessa itinerância aprendente.

Assim, encarnamos o movimento de autorização dos sujeitos sobre a experiência aprendente no PIBID, o que nos confere ao investimento tecidual de uma etnopesquisa-formação,

⁴⁷ Compreendido em concordância como Passegi (2010) como “um texto acadêmico autobiográfico no qual se analisa de forma crítica e reflexiva a formação intelectual e profissional, explicitando o papel que as pessoas, fatos e acontecimentos mencionados exerceram sobre si”(s/p). Foram constituídos três memoriais de formação pelos(as) professores-supervisores(as) nessa itinerância formativa de 18 meses, sendo um a cada 6 meses.

⁴⁸ Consideramos os pressupostos de Schutze (2010) que apresenta a entrevista narrativa como modo de compreender os contextos em que as (auto)biografias foram construídas (grifos dos/as autores/as). Foi feita uma entrevista-narrativa como cada professor-supervisor(a) tomando como mote os memoriais de formação após 12 meses dessa itinerância formativa.

reconhecendo nela uma “atitude colaborativa dos aprendentes na sua experiência culturalmente indexalizada.

Dedicamos nesse escrito a apreensão do *corpus teórico* delimitado a reflexividade analítica sobre ação dialógica tematizada para o elemento **união**, conforme explicitação de recorte na seção anterior.

A UNIÃO: NARRATIVIDADE DOS/AS SUJEITOS-AUTORES/AS EM AUTOFORMAÇÃO

A ação dialógica enquanto práxis educativa considera a união como ancoragem da liberdade/libertação, no sentido da emancipação humana, do devir transformativo, implicado a uma consciência de classe, de um agir coletivo e intersubjetivo. Sua ocorrência preceitua o diálogo entre seres inteligíveis, afetivos, efetivos, nas diversas ambivalências do constituir-se “ser no mundo”. Assim, considera as relações humanas, entre objetividade e subjetividade, entre teoria e prática, cujo movimento de estar junto para realizar, para ser, agir e transformar, coloca-se como imperativo.

Esse movimento de união na prática de supervisão do Pibid esteve preceituado como organicidade nas ações pedagógicas, mas encontrou muitos desafios para sua materialidade, pelos diferentes modos de ser e fazer dos sujeitos-autores/as implicados/as no Pibid, que se tecem diferentes compreensões sobre a vida, a formação e a profissão docente na constituição de identidade(s) docente(s).

A experiência dialógica dos/as professores/as-supervisores/as como interface de uma produção coletiva de saberes docentes em tessitura coletiva se fez indispensável para substancializar a reflexão-ação-reflexão sobre o pertencimento de classe, grupo, unidade. Nesse contexto, a professora supervisora 2 expressa as tangências/os domínios dialogais para uma busca efetiva da união:

Nesse momento de supervisão também aprendi a escutar mais e ser mais flexível com determinadas situações, nem sempre precisamos ter a resposta imediata.

Com a convivência aprendemos a entender e organizar ações na maneira de cada um. Tem bolsistas de todas as formas, aquele que está pronto a toda hora como aquele que temos que está tentando motivar sempre, inclusive nos desmotivando em alguns momentos. Cada um tem uma forma de superar e dar o melhor de si para ter êxito nos seus objetivos. (PS 2, MEMORIAL DE FORMAÇÃO II).

A compreensão dos processos de individuação, apresentada pela professora supervisora 2, aponta para uma inteligibilidade afetiva que expressa o reconhecimento e a contribuição da potência do ser, em direção ao ser-mais, com atos de superação. Corroboramos com Freire (2013) ao anunciar que o ser-mais se manifesta como vontade dotada de potência que os/as sujeitos-autores/as educativos/as devem empreender para fazer emergir uma educação digna, amorosa e consciente.

Necessariamente, é preciso situar as diferentes temporalidades de inserção na iniciação à docência na experiência do Pibid, destacando que a referência sobre a iniciação à docência no edital Pibid/Capes/2018 fez o deslocamento para a participação no Pibid daqueles/as que estivessem na primeira etapa (menor que 50% dos créditos exigidos) de formação no curso de Licenciatura, diferentemente dos editais anteriores, que previam a etapa final. Isso se colocou relevante para pensarmos as ambiguidades e distorções, dada a complexidade da transposição do estar “discente” e o “estar professor” (em formação) em tão curto espaço-tempo, pois, nessa realidade, ingressaram, no Pibid, licenciados/as que estavam ainda no primeiro semestre do curso de Licenciatura.

Presenciamos, portanto, uma imersão no cotidiano escolar sobre um contexto de “imaturidade/ingenuidade pedagógica” em que a maioria dos saberes docentes não está minimamente consolidada, especialmente os saberes disciplinares e curriculares direcionados na Licenciatura, apresentando situações de conflitos consigo, com o outro, e com o meio, pela complexidade das ações e tensões no cotidiano escolar, o que nos exigiu atenção autoformadora para a relação estética; para a relação teoria e prática; para o ensino com pesquisa; a fim de nos aproximarmos de uma consciência transitiva crítica (FREIRE, 1967), de uma curiosidade epistemológica que se coloca fundante para a união e libertação em instância coletiva.

Essa temporalidade e os diferentes sentidos dados à formação/implicação no Pibid pelos/as bolsistas (ID) foram entoados pelos/as professores/as supervisores/as:

A gente percebe que esses bolsistas, eles são muitos..., eu não vou dizer imaturos, mas, até um pouco. Eles precisam aprender bastante. Para entender o que é esse processo de formação, o que é ser docente. Até porque no final do curso a gente tem outro pensamento, outra maturidade e consegue lidar com situações mais complexas. E no início, a pessoa está muito explosivo. Os seus sentimentos estão muito à flor da pele, me referindo aos bolsistas. Não pode falar nada que já explodem. Eu levo mais nesse sentido de imaturidade. Com certeza quando eles tiverem mais no final eles vão perceber essa diferença. Eles vão compreender o que foi estar no Pibid no início da graduação. (PS 1, ENTREVISTA NARRATIVA).

Tem momentos que a gente vê bolsistas bem engajados, que estão prontos para ajudar para que as coisas aconteçam. E tem outros mais dispersos. “Se dê eu vou. Se não der”. Até causa estranheza. Eu disse que eles agarrassem essa possibilidade que vocês estão tendo. Tem profissionais que não tiveram essa oportunidade, inclusive eu. Eu não tive esse “estágio” que vocês estão tendo. (PS 3, ENTREVISTA NARRATIVA).

A imaturidade/ingenuidade pedagógica é enfatizada pela professora supervisora 1, que também é refletida pela apropriação de ter sido bolsista de ID na mesma IES, durante a sua formação inicial. A consciência crítica sobre a formação inicial docente para os/as professores/as-supervisores/as é enfatizada como retroação da experiência já vivida, cuja temporalidade (passado) é posta como evocação reflexiva para subsidiar o diálogo no ato de supervisão e problematizar a importância do Programa Pibid como referência de oportunidade aprendente, a fim de explicitar uma significação autorreferenciada. O professor supervisor 3 expõe o diferente engajamento entre os bolsistas e percebe o programa em aproximação ao estágio.

Outro aspecto de fragilidade “unitária” experienciada no programa foi a coexistência de bolsistas com remuneração e bolsistas sem remuneração (voluntários/as), realidade apresentada como obrigatoriedade de participação no programa conforme o edital vigente, o que aportou leitura sobre “diferenciação” ou “segregação”, nos processos de organização do trabalho, no que se refere ao cumprimento de carga horária, lotação nas escolas e atividades formativas.

Considerar obrigatória a participação de bolsistas voluntários/as de iniciação à docência com as mesmas atribuições/exigências daqueles/as que têm bolsa remunerada, traduziu, para nós, um grande desafio. Nossa compreensão é que a essa proposta trazia um desvio e escamoteamento sobre a justiça social e atenção às minorias, pelas políticas educacionais, por considerar a desatenção de desigualdade econômica das regiões brasileiras.

Dizemos, com isso, que a manutenção de bolsistas (ID) voluntários/as, dada a condição de vulnerabilidade apresentada no Pibid, numa suposta ordem de “igualdade” não assegurou benefícios positivos ao subprojeto de Educação Física, uma vez que, dos cinco bolsistas (ID) voluntários/as, só permaneceram aqueles que alcançaram a bolsa remunerada em contexto de desligamento de outro/a, ou por terem alcançado outro tipo de bolsa, a exemplo, bolsa de iniciação à pesquisa, não sendo possível colocar as atividades do Pibid como primárias.

Desse modo, como tratar o diferente de forma igual? Não estaríamos coniventes com a relação entre opressor e oprimido? Nesse entendimento, retornamos a Freire (2013), ao elucidar que o poder dos opressores, em contexto de debilidade dos oprimidos, se expressa em falsa generosidade, em permanência da injustiça. Queremos dizer com isso que a obrigatoriedade de termos bolsistas voluntários/as reafirmava uma intencionalidade de naturalização de

idiossincrasias enquanto projeto político desse atual governo. Por isso, a união pela dialogicidade fez-se tão exponencial, para que alcançássemos disposições relacionais outras que minimizassem essas distorções econômicas, pela compreensão solidária, de ajuda mútua, conhecimento do Outro/a e articulação das políticas assistenciais e outras estratégias de concessão de bolsas institucionais.

De outro modo, além dos espaço-tempos dialógicos sistematizados como intencionalidade pedagógica nos encontros formativos do Pibid com os/as professores/as supervisores/as e com a coordenação de área, a ação dialógica pela união também se manifestou pela própria experimentação dos bolsistas de ID nas práticas educativas em imersão no cotidiano escolar, ao evocarem como reflexão-ação o desejo de mudança atitudinal dos educandos nas aulas de Educação Física escolar e/ou oficinas pedagógicas ofertadas pelos/as ID (o estar professor), cujo sentimento de união fora por eles questionados no início da atuação: “‘Os educandos são bem desunidos’; não dão a devida importância para nossa aula’; brigam por qualquer motivo”. Assim, essa percepção refletiu a direcionalidade do “olhar para si”, substanciada pela pergunta: Como eu mobilizo o sentimento de união em meu processo de participação do Pibid? E, dessa maneira, como produz reflexões e transformações atitudinais dos educandos?

A partir disso, reconhecemos, assim como Freire (1996), que a dialogicidade não pode negar a validade dos momentos explicativos e das narrativas, portanto, de diferentes maneiras, os/as sujeitos-autores/as da interação pedagógica no Pibid assumiram a exposição ou fala do objeto, seja na relação: coordenadora de área e professores/as-supervisores/as; coordenadora de área, professores/as-supervisores/as e bolsistas (ID); professores/as supervisores/as e bolsistas (ID); assim como bolsistas (ID) e educandos(as), nos territórios escolares.

Cabe dizer que não tomamos como preceito a verticalização ou hierarquização dialógica, situada por uma passividade e esterilização burocrática na ordenação de discursos pelos sujeitos-autores, afirmando uma abertura horizontal da ação dialógica pela reflexividade crítica, com o desejo de união.

A realidade social dos/as educandos/as também é problematizada como elemento de compreensão cultural sobre algumas posturas antidialógicas dos seus domicílios que se revelam nas aulas de Educação Física escolar, em que se faz emergente uma nova cultura de diálogo, conforme enfatiza o professor-supervisor:

Eu tento conversar muito com eles, pela experiência que eu já tenho na escola e o conhecimento do público. Eles vêm de uma cultura complicada que trazem de casa. O desrespeito já inicia a partir da casa. Veem os problemas dos pais, xingando. Xingando até eles mesmos. Eles acham que

aquilo é normal. O desrespeito. Falar alto é normal. Bater no colega é normal. Coisas que eles já vivenciam em casa, pela cultura de casa. A gente tem que trabalhar demais essa questão do respeito, do cuidado, do carinho, da socialização. Mostrar que a violência não resolve nada, faz é piorar a situação. Tentar aproximar eles com atividades que tragam um viés mais afetivo. (PS 3, ENTREVISTA NARRATIVA).

O processo de desnaturalização de uma cultura agressiva, desrespeituosa e antidialógica, estabelecida nos contextos familiar e social, se colocou fundante para o trato pedagógico das oficinas no Pibid, cujas ações valorizaram as expressões corporais que emitiam as relações de cooperação em detrimento de competição, favorecendo a tematização de situações-limite que emergiam nas aulas, narra a professora supervisora 3. Assim, com o cultivo dessa experiência dialógica, foi possível perceber a mudança atitudinal dos educandos nos territórios escolares no e pelo Pibid, conforme destacam os/as professores/as-supervisores/as:

Os bolsistas já me relataram algumas situações, algumas mudanças. Alguns alunos que eram muitos tímidos, já melhoraram muito. Já conseguem dialogar, estabelecer alguma comunicação, que antes não conseguiam, dos bolsistas para com os alunos. Eles se apresentam, fazem apresentações no caso teatral, dança. Isso a gente já percebe. Essa percepção também vem dos gestores, dos coordenadores, de alguns professores. Eles veem o Pibid como algo que vem mudando, a realidade da escola também. Alunos que eram indisciplinados, que já melhoraram, em relação a indisciplina, e estão mais disciplinados. E tanto que antes dos pais realizarem as inscrições, porque a gente faz uma reunião com os pais antes das inscrições, a gente fala que é importante esse acompanhamento. Que os pais acompanhem também. Essa parceria família-escola. Que eles reforçarem esse diálogo em casa, a disciplina, os limites. Porque muitos chegam na escola sem limites. Não respeitam os professores, os colegas. E isso vem melhorando. Os gestores já percebem e me relatam sobre isso. Os pais vieram me relatar que os filhos estão melhorando o comportamento em casa. Tão me respeitando mais. Os outros professores também relatam sobre a mudança na sala de aula. Em pouco tempo a gente vem percebendo essa mudança dos alunos. (PS 2, ENTREVISTA NARRATIVA).

A narrativa da professora supervisora 2 enaltece a mudança educativa dos(as) educandos(as) pela participação no Pibid, que anuncia a cultura dialógica como movimento de autoria (tornar-se sujeito, empoderar-se da fala), assim como o movimento de participação e comunicação dos pais na escola, em reiteração afirmativa dessa mudança pelos/as seus/suas filhos/as, também percebida pelos professores de outras disciplinas e gestores escolares, cuja união foi materializada pelo diálogo, pela comunicação e parceria.

A amplitude da percepção sobre a mudança atitudinal no e pelo Pibid como proposta interventiva da Educação Física na comunidade escolar, ainda que vista como um alcance positivo pela significação dos/as educandos/as a essa prática, também serviu para um mecanismo de manipulação punitiva de organização disciplinar, em que os docentes de outras áreas queriam tornar o direito às aulas e oficinas de Educação Física ofertadas pelo Pibid como uma consequência do rendimento ou comportamento nas outras disciplinas do currículo escolar, atribuindo à Educação Física um valor de recompensa. De acordo o professor supervisor 3:

Alunos que eram muito retraídos, agora estão mais participativos. Os professores de outras disciplinas relatam. Tem a questão daqueles que não se aquietam. Que em todo canto tem. Esses alunos, a gente tenta fazer uma forma de chamar atenção deles sobre a questão do comportamento. Os outros professores acham que o professor de educação física se coloca como “pai da escola”. Todo problema com algum aluno, correm para o professor de educação física. “Olha, professor, a gente tem que fazer isso, fazer aquilo. Porque ele está com nota ruim, não estar com comportamento bom”. Aí querem mexer na educação física. E as vezes são radicais, querem tirar do Pibid, que não deixemos participar das aulas práticas, tirar das equipes esportivas na escola, para eles não participarem. Então indago: Se eles não se comportarem nas aulas de educação física, eles vão deixar de participar das disciplinas de vocês? A educação física não é uma recompensa. Não é assim que funciona. Mas digo para eles que vou conversar com os alunos, ver o que está acontecendo. Se é algum problema do ambiente escolar. Se é fora da escola e eles estão trazendo para a escola. São vários fatores que se manifestam sobre esse comportamento. (PS 3, ENTREVISTA NARRATIVA).

Portanto, colocou-se emergente reiterar o lugar político-pedagógico da Educação Física no currículo escolar, que tem o alcance de uma práxis afetiva, todavia, não se coloca unicamente responsável por essa disposição e nem pode ser posto como dimensão compensatória, de natureza excludente.

Ao longo dessa experiência, a práxis afetiva no Pibid foi sendo observada pelos/as professores/as-supervisores/as, como movimento espiral, desde as conformações de reciprocidade e troca mútua da atenção, de respeito e reconhecimento do fazer pedagógico:

Quando terminou a colônia de férias, um dos bolsistas do Pibid foi avisar que ia se afastar do Programa por conta da transferência do curso para outra cidade. Todo mundo começou a abraçá-lo. Todos os alunos deixando uma mensagem positiva, que ele tinha sido um professor muito legal. Que ninguém iria substituí-lo. Não imaginava eles nessa situação, aqueles alunos que são grosseiros, que não tem respeito por ninguém. Eles mudaram totalmente o comportamento. Inclusive, eles conseguiram participar do interclasse da escola, onde se tem alguns critérios. Como por

exemplo, o aluno não pode ter nenhum termo de ocorrência. Não pode estar reprovado em mais de duas disciplinas. E eles nunca participavam por causa disso. O aluno deve ter um valor X quantitativo de faltas. E esses alunos, especificamente nunca conseguiram participar. Ou estavam reprovados em mais de duas disciplinas, ou tinha termo, ou excediam o número de faltas. Dessa vez, eles conseguiram participar. Foi uma boa surpresa, um momento muito legal. Quando eu me reunia com os Pibidianos eu sempre apresentava esses elementos de transformação dos alunos. (PS 1, ENTREVISTA NARRATIVA).

A representação afirmativa evocada pela professora supervisora 1 apresenta uma (trans)formação atitudinal como possível compreensão ética dos/as estudantes sobre os valores e as normas de conduta dessa escola, cuja participação no Pibid se faz importante no êxito escolar, também manifestada pela prática dialógica, que é engendrada pela amorosidade, citada pela professor/a-supervisor/a pela gestualidade do abraço.

Evidencia Freire (2013) que o diálogo se funda no amor, na humildade, na fé nos homens, por uma relação de horizontalidade, em que a confiabilidade enquanto relação autêntica é preservada. Outro movimento de construção coletiva colocou-se pelo exercício multirreferencial de intercompreensão, reverberando em processos educativos de maior sustentabilidade intersubjetiva, situação referenciada pela professora supervisora 2:

Cada um trouxe algo diferente, aprendizados diferentes. Acho que completou o grupo. Com suas ideias, seus saberes. Houve uma unificação. Um fortalecimento do grupo. Acho que esse foi o diferencial. Eles não colocaram dificuldades. Vai dar certo. Nós não temos esses materiais para fazer, mas a gente vai ver de outra forma. A gente pode construir juntos, reciclar, a gente pode fazer algo diferente. Tirando o negativismo. Sempre pensando no positivo, na superação de dificuldades estruturais. Cada um com suas qualidades. Esse grupo ficou muito fortalecido, tudo que a gente planejada fazer, se esforçava para ficar tudo perfeito. (PS 2, ENTREVISTA NARRATIVA).

A explicitação da professora supervisora 2 nos move a refletir sobre o convívio com o diferente, como realidade de aprendizagem específica, que produziu uma unificação e um fortalecimento do grupo, cujo sentido de construir pretendeu alcançar aspectos de uma inovação ou superação pedagógica pela soma das qualidades individuais, expressando um lugar de união.

NOTAS DA APRENDIZAGEM DIALÓGICA PELA UNIÃO NO PIBID

As constatações/evidências com base em nossas análises apresentaram que o princípio da união, como movimento da dialogicidade nessa experiência, foi posto em ação sobre: 1) A

inteligibilidade afetiva em expressão de reconhecimento e contribuição da potência do ser, em direção ao “ser-mais”; 2) As diferentes temporalidades de inserção na iniciação à docência relativas à complexidade da transposição do estar “discente” e o “estar professor” (em formação); 3) A humanização como ato de libertação, em que assumimos o desejo de restituir ao mundo a singularidade da existência do/a “Outro/a” e dar legitimidade à sua cultura e sua voz, que se torna uma força plural de emancipação.

Neste sentido, a itinerância aprendente na práxis pedagógica de supervisão do PIBID nos conduziu a aprendizagem de uma efetiva ação dialógica na e pela união em que toma a “con-versa” pela substancialidade de ‘versar com’ na e pela intercompreensão dos sentidos e significados da leitura da palavra e do mundo em experiência de autoformação docente.

Alcançamos um lugar de consciência política e crítica que reconhece a dialogicidade em Freire como dimensão autoformadora do processo de significação do ensino e aprendizagem em Educação Física, estabelecendo nexos com a transformação social, substanciada pela materialidade humana no e pelo princípio da união.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ABREU, S. M. B. **Autoformação Docente na experiência de Supervisão do Pibid**: Transações para uma práxis pedagógica emancipatória na Educação Física. 2020. 330 f. Tese (Doutorado em 2020) - Universidade Estadual do Ceará, Fortaleza, 2020.

BOSSLE, F. **Atualidade e relevância da educação libertadora de Paulo Freire na educação física escolar em tempos de “Educação S/A”**. In: SOUZA, Claudio Aparecido; NOGUEIRA, Valdilene Aline, MALDONADO, Daniel Teixeira (orgs.). Educação física escolar e Paulo Freire: ações e reflexões em tempos de chumbo. Curitiba: CRV, 2019.

BOSSLE, F. **Nosso “inédito viável”: Professor de Educação Física intelectual transformador**. In: MALDONADO, Daniel Teixeira; NOGUEIRA, Valdilene Aline; FARIAS, Uirá de Siqueira (orgs.). Os professores como intelectuais: novas perspectivas didático-pedagógicas na educação física escolar brasileira. Curitiba: CRV, 2018a. p.15-32.

BOSSLE, F. **Educação física escolar, etnografias e autoetnografias: a formação de intelectuais transformadores**. Curitiba: CRV, 2018b.

CASTELLANI, L. **40 anos de CBCE: De expressão do “movimento de renovação conservadora” à síntese do “movimento renovador (progressista)” da educação física/ciências do esporte**. In: LARA, Larissa et. al. (Orgs.). Ciências do esporte, 257 educação

física e produção do conhecimento em 40 anos de CBCE. Ijuí: Unijuí, 2019. 112p. (Coleção Educação Física. Conteúdo: v.1. Memória e história do CBCE.).

FREIRE, P. **A educação como prática da liberdade**. Rio de Janeiro, RJ: Paz e Terra, 1967.

FREIRE, P. **Extensão ou comunicação?** 12.ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1977.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários a prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2013.

KUNZ, E. **Pedagogia crítico-emancipatória**. In: GONZÁLES, Jaime; FENSTERSEIFER, Paulo Evaldo. (orgs.). **Dicionário crítico de educação física**. Ijuí: Ed Unijuí, 2005. p.316-318

PASSEGGI, M. C. **Memorial de formação**. In: OLIVEIRA, D.A.; DUARTE, A.M.C.; VIEIRA, L.M.F. **DICIONÁRIO: trabalho, profissão e condição docente**. Belo Horizonte: UFMG/Faculdade de Educação, 2010. CDROM.

MACEDO, R. S. A teoria etnoconstitutiva de currículo e a pesquisa curricular: configurações epistemológicas, metodológicas e heurístico-formativas. **Revista e-Curriculum**, v. 16, n. 1, p. 190-212, 2018.

PINEAU, G.; MARIE, M. **Produire sa vie autoformation et autobiographie**. Paris: Montréal: Ediling; Albert Saint-Martin, 1983.

SCHUZE, F. **Pesquisa bibliográfica e entrevista narrativa**. In: WELLER, W.; PFAFF, N. **Metodologia da pesquisa qualitativa em Educação: teoria e prática**. Petrópolis, RJ: Ed. Vozes, 2010. p. 210-222.

A EDUCAÇÃO FÍSICA EM DIÁLOGO COM PAULO FREIRE: CAMINHOS PARA (RE)EXISTIR EM TEMPOS DE PANDEMIA RUMO AO ESPERANÇAR

Halisson Mota Cunha⁴⁹

Liana Lima Rocha⁵⁰

Maria Eleni Henrique da Silva⁵¹

RESUMO

Possibilitar caminhos para uma educação comprometida com a luta popular por Seres-Mais, se torna um ato de (Re)Existir em nossa sociedade. Tendo como mediadora desta experiência a Educação Física Escolar, foi possível apresentar o trabalho do ensino da ginástica de maneira remota frete ao contexto de pandemia (COVID-19). Neste artigo propomos reflexões sobre o ensino dialógico, problematizador, contextualizado, reflexivo e político, o qual nos permitiu apontar a assunção de protagonismo dos estudantes diante de seus contextos. Percebemos que o trabalho com os princípios Freirianos podem ser articuladores de um saber-parceiro reflexivo, dialógico, crítico e mais humano. Apesar do panorama político atual, o estudo ofereceu possibilidades para experiências na Educação Física Escolar em um movimento de Re-Existência. É nossa esperança que a partir dos princípios Freireanos possamos fazer escolhas. Escolhas que estejam pautadas em uma opção política e ética pela justiça social.

ABSTRACT

Enabling ways for a committed education with the popular struggle for the Beings-More becomes an act of (Re) Existing in our society. Having the School Physical Education as mediator of this experience, it was possible to present the work of teaching gymnastics remotely in face of pandemic context (COVID-19). In this article, we propose reflections about the dialogical, problematizing, contextualized, reflective and political teaching, which allowed us to point out the assumption of students protagonism in front of their contexts. We realized that the work with Freirian principles can be articulators of a reflective, dialogical, critical and more human knowledge-partner. Despite the current political outlook, the study offered possibilities for experiences in the School Physical Education in a movement of Re-Existence. It is our hope that, based on Freirean principles, we could be able to make choices. Choices that are lined in a political and ethical option for the social justice.

INICIANDO FREIREANAMENTE DIALOGANDO

Este artigo foi tecido durante um momento inédito neste século XXI, um momento jamais vivido e causado pela pandemia mundial provocada pelo vírus COVID-19⁵², que trouxe um

⁴⁹ Doutorando do Programa de Pós-Graduação em Educação, da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Ceará. Pesquisador do Grupo Saberes em Ação - UFC

⁵⁰ Doutoranda do Programa de Pós-Graduação em Educação, da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Ceará. Pesquisadora do Grupo Saberes em Ação - UFC

⁵¹ Professora Associada do Instituto de Educação Física e Esportes da Universidade Federal do Ceará - UFC e Professora do Programa de Pós-Graduação em Educação da UFC. Líder do Grupo Saberes em Ação – UFC. E-mail: melenih@hotmail.com

⁵² Coronavírus é uma família de vírus que causam infecções respiratórias. O novo coronavírus foi descoberto em 31/12/19 após casos registrados na China. Este vírus provoca a doença chamada COVID-19. Os primeiros coronavírus humanos foram isolados pela primeira vez em 1937. No entanto, foi em 1965 que o vírus foi descrito como

cenário completamente inusitado e que transmutou todas as relações vigentes de nossa sociedade. Fomos obrigados a aprender, reaprender e se adaptar rapidamente às novas formas de se relacionar com o “outro” frente as medidas profiláticas (isolamento social, home-office e etc) para enfrentamento deste vírus. Infelizmente inúmeras vidas foram ceifadas (3.032.835,00 – no mundo e, no Brasil são 374.682 - Acessado em 20/04/2021 - www.infographics.channelnewsian.com) por esta pandemia.

Estamos enfrentando uma batalha árdua em diferentes frentes, a inquietação ontológica do humano para a sobrevivência faz com que diversos movimentos sociais (na área da saúde, educação, economia e etc) se conectem nesta batalha diária, para que o maior número de pessoas possa se proteger, proteger seus familiares e, também, as demais pessoas ao seu redor. Na colaboração perante esta frente de batalha, cumprir a orientação da OMS (Organização Mundial de Saúde) de isolamento social (ficar em casa) se tornou uma questão emergencial em diferentes setores e serviços de nossa sociedade, e para isso, diversas atividades tiveram que se adaptar a esta nova realidade.

Um dos movimentos que está se esforçando para cumprir as orientações da comunidade científica e da OMS frente aos protocolos setoriais de segurança para prevenção do COVID-19 é a educação básica.

A educação básica no Brasil, que historicamente tem uma militância permanente por sua valorização. A Educação Básica que percorre as trincheiras da Re – Existência⁵³, ficou ainda mais evidente suas potencialidades e fragilidades no enfrentamento do COVID-19. Remetendo os postulados de Walsh (2013) sobre o termo de Re – Existência levamos em consideração os conflitos, as injustiças, as mudanças de identidades que são sofridas, principalmente por perdas de direitos (direito a vida, a liberdade, a educação e ao direito de Ser Mais), que por muitas vezes impulsionam o movimento do resistir para não ser tomado o direito de existir.

As situações-limites diante da educação básica agravaram-se com a pandemia do COVID-19, pois aulas remotas foram apontadas como medida profilática para o enfrentamento deste vírus. No entanto, como assegurar aulas para todos os alunos? Como incluir os alunos de famílias em vulnerabilidade social e econômica? Como os professores compartilhariam os conteúdos pedagógicos aos estudantes? Os professores estavam preparados para este novo modelo? E os recursos (materiais didáticos, reforço alimentar para os alunos e etc)? A logística?

coronavírus, em decorrência do perfil na microscopia, parecendo uma coroa. Atualmente ele deflagrou umas das mais emergenciais lutas pela vida, pois infectou mais de 44.103.094 pessoas e ceifou a vida de 1.169.052 pessoas até a data de 28/10/2020, segundo os dados Channel News Asia. (Acessado em www.infographics.channelnewsian.com, no dia 28/10/2020).

⁵³ (Re)Existir

Percebemos que os diferentes impedimentos que os oprimidos já eram expostos em sua realidade concreta foi potencializada diante do cenário pandêmico vivido. Freire (1989) informa que (...) “Não podemos existir sem nos interrogar sobre o amanhã, sobre o que virá, a favor de que, de quem, contra que, e de quem virá?”. Esta interrogativa impulsiona diferentes “leituras de mundos” (principalmente das classes populares) a somarem esforços no fazer do concreto ao “inédito-viável”. É na esperança ontológica de concretude deste “inédito-viável” que educadore(a)s do Brasil lutam para (Re)Existir, em especial a comunidade educacional da educação básica municipal da cidade de Fortaleza – CE, pois esta, assim como inúmeras secretárias educacionais pelo país, tem seguido prontamente as orientações para o ensino remoto desde o início da pandemia, garantindo assim o cuidado necessário com a vida dos educandos(as), dos(as) docentes, dos(as) funcionários e de toda uma comunidade.

Foi e está sendo um trabalho desafiador para o setor da educação básica por alguns fatores: a rápida adaptação dos(as) docentes para o modelo virtual de ensino (TIC’s⁵⁴, AVAS⁵⁵ e etc), que está provocando diferentes contextos didático-pedagógicos; a falta de equipamento (internet e aparelhos eletrônicos) para todos os(as) educandos(as) e professores(as); a convivência com um momento carregado pela dor do confinamento, pela separação, pelas mortes de familiares e perdas de pessoas próximas. Este último fator causou uma confluência de sentimentos negativos com os quais ainda estamos aprendendo a conviver.

A par e aflitos diante desses dilemas oriundos, tanto de um contexto difícil de ataques que a Educação Básica já vinha sofrendo mesmo antes dessa situação da pandemia, e intensificados pela própria, é que nos unimos e nos engajamos na realização dessa escrita para chamar atenção de toda a sociedade sobre esses problemas, mas também a nossa união tem como propósito encontrar caminhos possíveis para (Re)Existir.

Trazemos como princípio fundante deste artigo apresentar uma reflexão acerca do pensamento de Paulo Freire para a Educação Física Escolar. Frente aos acontecimentos que marcaram o contexto desta disciplina no atual cenário da pandemia ocasionada pela covid-19 – mas não somente – queremos pontuar os princípios e pressupostos de uma leitura Freireana para vislumbramos potenciais para (Re)Existir no cenário das aulas de Educação Física após este período pandêmico.

A opção por uma leitura Freireana para pensar esse (Re)existir se fez pelo reconhecimento desse autor como um educador extremamente comprometido com uma educação libertadora e com

⁵⁴ Tecnologias da informação e comunicação é uma expressão que se refere ao papel da comunicação na moderna tecnologia da informação.

⁵⁵ Ambientes Virtuais de Aprendizagens.

a Humanização. Seu projeto de educação ancorado nos pressupostos da teoria dialógica da ação - dialogicidade, da superação da opressão, da conscientização, inquietação e questionamento da realidade, política, historicidade, libertação, conhecimento como luta e pronunciamento do mundo, permanecem atuais, vivos, latentes em muitos(as) educadores(as) que lutam por uma educação que se pauta na justiça social. Que lutam por uma educação capaz de potencializar a equidade e o respeito à dignidade humana, tal como propõe Freire (2005).

Paulo Freire nos ajuda e nos remete a pensar de forma imbricada na relação entre teoria e realidade concreta, relaciona conceitos que não podem ser compreendidos na sua profundidade distintivamente, mas apenas na multiplicidade de suas relações que são recorrentes em suas obras. “Paulo Freire é um pensador comprometido com a vida: não pensa ideias, pensa a existência” (FIORI, 2003, p. 9). Assim, consideramos pertinente e fundamental pensarmos numa perspectiva freireana para a Educação Física Escolar.

Um olhar freireano para a Educação Física Escolar se fez pertinente num momento em que foi possível identificar em vários cenários de aulas, no formato remoto, um retorno às práticas que imaginávamos já tivesse se distanciado desta disciplina escolar. Percebemos em diferentes contextos, um retorno a aulas de Educação Física pautadas num discurso da saúde, do ser saudável, do praticar, repetir, reproduzir modelos, gestos, movimentos. O discurso da prática de exercícios físicos foi reeditado para justificar que ‘corpos saudáveis’ estariam mais dispostos para combater o vírus. Isso nos fez rememorar os tempos de educação física higienista, com viés sanitista, que não mais é admissível na educação física escolar.

Acreditamos e queremos expandir essa nossa compreensão de que uma leitura de Paulo Freire já exerce influência sobre as metodologias críticas da Educação Física. A inclusão de princípios, significados e valores culturais que já vem sendo trabalhados pela disciplina de Educação Física na escola demarcam indícios de mudanças. No entanto, ainda percebemos esse retorno a práticas descontextualizadas, com viés a-crítico, excludente, reprodutivista e sem significado para os(as) educandos(as).

Com o olhar para este contexto, este artigo foi tecido mediante encontros colaborativos realizados, inicialmente, por momentos de estudos críticos reflexivos entre as autoras e o autor do mesmo, sobre as contribuições de Paulo Freire para uma Educação e Educação Física como prática de liberdade, libertação - na busca do SER MAIS, de um mundo melhor para convivência solidária. Imbuídos de uma leitura Freireana, pudemos tecer elementos que nos ajudaram a construir uma compreensão ampliada e esperançosa da realidade na qual estamos inseridos, e pudemos compartilhar nossos dilemas e conflitos quanto aos processos de ensino do ser professor(a) no contexto da pandemia, no cenário das aulas remotas e em processos de ensino à distância, mas

tendo que realizar a manutenção dos saberes escolares e disciplinares. E, por extensão, pensamos também que será preciso avançar rumo à novas trilhas para uma Educação Física em transformação.

O contexto da pandemia nos apresentou uma realidade da Educação Física que carece ser reeditada. Será necessário reeditar os diferentes componentes educativos: o ensino, a aprendizagem e seus propósitos; os conteúdos e suas finalidades; os métodos e suas consequências; a avaliação e os impactos que esta gera nos processos de educação.

A pandemia nos fez refletir e perceber que ainda há muito por avançar. Olhar para a Educação Física Escolar no decorrer da pandemia implicou num movimento complexo associado a uma ampla compreensão que envolveu dimensão social, política, epistemológica. Tivemos que repensar o próprio propósito fundante desta disciplina.

É importante enunciar que as autoras e o autor desse artigo são professoras-pesquisadoras e professor-pesquisador formadas/o em Educação Física, integrantes do programa de pós-graduação em Educação Brasileira da Universidade Federal do Ceará, na linha de pesquisa - Educação Popular e Escola, no eixo - Juventude, arte, corporeidade, espiritualidade, e educação ambiental. Apresentam trajetórias de estudos e ações na área da Educação e Educação Física em consonância com uma pedagogia transformadora, engajada com a emancipação humana, a justiça social e uma sociedade progressista.

Esses momentos iniciais de encontros colaborativos mediante os estudos críticos reflexivos entre as autoras e o autor resultaram na tessitura desta escrita, constituída por uma articulação de alguns princípios partilhados por Paulo Freire, tendo como intenção o encontro de potencialidades para (Re)Existir e propor novos caminhos possíveis, a partir dos princípios da educação problematizadora, do saber contextualizado (leitura de mundo, da realidade, do entorno, do contexto), da dialogicidade, da reflexão crítica, do ser mais.

Para a organização e sistematização das categorias destacadas e das ideias aqui propostas para atender aos objetivos do artigo, fizemos a opção pelo estudo de algumas das obras de Freire já conhecidas por nós e identificadas com a temática, dentre as quais destacamos: Educação como prática da liberdade (1999), Pedagogia do Oprimido (2005), Medo e Ousadia: o cotidiano do professor (1986), Por uma pedagogia da pergunta (1985) e Pedagogia da Autonomia (1996). A escolha e delimitação dessas obras se deu pela compreensão de que as mesmas nos ajudariam a atender as demandas propostas por este artigo, bem como pelo tempo que dispúnhamos para o fechamento do mesmo.

Outro aspecto metodológico do estudo foi a utilização de nossas próprias experiências e escritos já editados em outros momentos e a releitura dos mesmos em parceria, dialogando,

ampliando, refletindo e avaliando, para que juntos(as) pudéssemos encontrar novos textos que pudessem nos ajudar a propor contributos para o atual contexto, evidenciado pela pandemia.

UMA EDUCAÇÃO FÍSICA COM ‘SENTIDOS’: DIALOGIAMENTE LIBERTADORA

Na potente assunção da temática deste artigo é que assumimos o compromisso de apresentar possibilidades para o cotidiano pedagógico da Educação Física Escolar, pois a conjuntura atual de pandemia e a utilização do ensino remoto permitiram inúmeras reflexões e diferentes olhares para o enfrentamento das diversas dificuldades que se apresentaram.

O olhar do docente da educação básica em específico da disciplina de Educação Física Escolar foi e está sendo bastante desafiador frente a estas dificuldades, pois trabalhar a teoria e prática (práxis) da corporeidade com os(as) educandos(as) nas aulas remotas tem sido gerador de organização e reorganização das diferentes formas de conteúdos, planejamentos e avaliações que permitiram um fazer colaborativo, interativo e extremamente dialógico em diferentes experiências na diversidade regional de cada estado na nação.

Nesta vertente Freire informa que:

é preciso que a educação esteja - em seu conteúdo, em seus programas e em seus métodos - adaptada ao fim que se persegue: permitir ao homem chegar a ser sujeito, construir-se como pessoa, transformar o mundo, estabelecer com os outros homens relações de reciprocidade, fazer a cultura e a história [...] uma educação que liberte, que não adapte, domestique ou subjogue (FREIRE, 2005, p. 45).

Esta partilha de conhecimento, visa estimular as potencialidades dos diferentes saberes dos(as) alunos(as), e que principalmente neste momento de pandemia foi fundamental para trabalhar não apenas o saber conhecer e o fazer, mas também o saber ser e o conviver. A colaboração em rede foi fundamental para se vislumbrar uma Educação Física ‘com sentidos’⁵⁶, realmente encharcada em nossos sentidos diante de uma época marcada por tantas dores.

Foi neste cenário que albergamos a linha de trabalho remoto consubstanciado em Freire, pois sua teoria de ensino por meio da dialógica elenca alguns princípios que foram fundamentais para este momento de pandemia. Na busca permanente de uma formação sócio-política emancipada dos humanos (ou de Seres-Mais) Freire sugere os seus pressupostos do diálogo: amor; humildade; fé nos seres humanos; confiança; esperança e pensar verdadeiro/crítico, reflexão crítica, problematização, contextualização, o Saber Parceiro, como elementos categóricos essenciais para a superação das situações-limites, a qual são provocadas por meio de diferentes

⁵⁶ Aqui utilizamos o termo ‘com sentidos’ de Silva, Ferreira e Silva (2021) de maneira conotativa em alusão aos pressupostos da teoria dialógica de Freire frente aos pressupostos pedagógicos e metodológicos da EFE.

formas de opressão e que diante do saber parceiro podemos chegar ao inédito-viável como forma superadora.

Para Freire estes componentes estão intimamente ligados, pois são inseridos como princípios fundamentais da dialógica. Por exemplo, ele afirma que: “Não há diálogo, se não há fé nos homens. Fé no seu poder de fazer e refazer, de criar e recriar” (FREIRE, 2005, p. 81).

Foi acreditando na fé nos humanos que buscamos o inédito-viável em tempos de pandemia, e que nos conduziu em um movimento de pertencimento e legitimidade do(a) outro(a) (alunos(as), famílias e toda a comunidade) como seres ativos e transformadores para o enfrentamento do COVID-19 em diferentes espaços. A escola e as aulas remotas se tornaram então um espaço de costura de parcerias e compartilhamento de saberes, pois apenas de maneira coletiva (acreditando no(a) outro(a)) é que podemos passar por este momento tão doloroso.

A conscientização implica, pois, que ultrapassemos a esfera espontânea de apreensão da realidade, para chegarmos a uma esfera crítica na qual a realidade se dá como objeto cognoscível e na qual o homem assume uma posição epistemológica (FREIRE, 2001, p.30).

Diante deste cenário, utilizamos a componente da EFE como agente potente para gerar o inédito-viável. Assim procuramos trabalhar a corporeidade visando um bem-estar físico, social e mental de maneira lúdica e prazerosa, atrelamos a dialogicidade como parte indispensável na constituição dos espaços de aprendizagens, tornando os encontros democráticos e participativos. Esta sistemática permitiu a constituição sinestésica das relações em teias, empoderando o protagonismo dos(as) educandos(as) e tornando todos(as) os(as) envolvidos(as) capazes de gerar o saber-parceiro.

A compreensão dessa experiência foi guiada em uma trilha de saberes significativos para os(as) envolvidos(as) e por isso denominamos aqui uma Educação Física “com sentidos”, dialogando com Freire (1996) ao partilhar o saber: “quem ensina aprende ao ensinar e quem aprende ensina ao aprender” (p.23). Professores(as) e estudantes precisam caminhar juntos(as), trilhando pedagogicamente percursos para o saber parceiro, diferente do conhecimento descontextualizado e mecânico, memorizado a partir de um processo bancário em que o(a) educando(a) é tratado como um depósito de informações.

Para a caminhada com saberes significativos por uma Educação Física “com sentidos”, a trilha necessita ser possibilitada por uma lógica de Educação Libertadora⁵⁷, concebida por um movimento dialógico libertador, como partilhou Rocha e Silva (2020) ao incentivar uma Educação

⁵⁷ Educação Libertadora tem seus pilares fundamentais assentados em uma concepção dialógica e conscientizadora, pois possibilita a reflexão da realidade social em comunhão, potencializando de maneira coletiva, a busca inquieta de mudança desta realidade.

Física Libertadora, como uma ação transformadora, que dialoga com a realidade dos(as) estudantes, estabelecendo uma relação dos conteúdos com suas vidas, em que seus interesses e necessidades sejam pontos considerados e compreendidos com importância e respeito, constituindo-se um espaço-tempo humanizado, amoroso, crítico e democrático, superando mecanismos alienantes de opressão.

Para a vivência dessa Educação Física “com sentidos” e libertadora, algumas considerações se fazem necessárias, entretanto, diante do “espaço-tempo”, consideramos pertinente optar pela dimensão da prática pedagógica, mais especificamente dialogando com as reflexões iniciadas em um capítulo publicado recentemente, pelas próprias autoras desse artigo, no livro “Pressupostos Freireanos na Educação Física Escolar: ação e movimentos para a transformação”.

Nesse ensaio compartilhamos alguns elementos essenciais para pensar e visualizar entendimentos que pudessem orientar a compreensão dessa Educação Física Libertadora, esses elementos foram: 1) Educação como prática de liberdade; 2) Elementos necessários para ser um(a) professor(a) libertador(a); 3) Método Dialógico; 4) Círculos de Cultura (ROCHA; SILVA, 2020). Portanto, a partir dessa reflexão buscamos caminhos para (re)pensar a prática pedagógica do(a) professor(a) de Educação Física, tendo como intenção uma experiência de aprendizagem “com sentidos” e que se faz libertadora. No caso específico desse diálogo encaminhamos nossos olhares para a Educação Física na conjuntura do ensino remoto, mas vislumbrando sua ampliação para o pós-pandemia.

As categorias de Paulo Freire podem nos ajudar a (Re)Existir diante de nossa atual realidade pandêmica e política, pois tendo por base a compreensão de uma Educação Física ‘com sentidos’ e libertadora, podemos estimular os saberes parceiros na esperança do inédito-viável nos conduzir a superação do COVID-19 e opressão governamental. Miguel Arroyo (2020) em live remota e citando o livro: A Cruel Pedagogia do Vírus de Boaventura de Sousa (SANTOS, 2020), informa que a turbulência política ao qual o Brasil vem enfrentando revela “verdades, valores e contra valores que estavam soterrados”. E que, para a comunidade da escola pública a luta se faz pela sobrevivência, frente a esta ‘verdade’, se faz muito mais sentido do que a BNCC, pois “quando a vida está ameaçada, que sentido têm a gramática?” (ARROYO, 2020).

Assim, oferecemos caminhos possíveis que a leitura de Paulo Freire nos aponta para esperar e (Re)Existir, suas obras: Pedagogia do oprimido, Pedagogia da Autonomia, Por uma Pedagogia da Pergunta, Medo e Ousadia e Educação como Prática da Liberdade, nos substância com a curiosidade rigorosa frente ao método.

E no primeiro momento desse caminho o Método Dialógico – possibilidades para o ensino remoto, foi ponto fulcral para pensar na dialogicidade em rede. Esta foi uma estratégia problematizadora, de análise crítica sobre a realidade em que os(as) estudantes estavam passando. Nosso compromisso foi estimular a reflexividade sobre as adversidades do cotidiano, rompendo com o “bancário” da educação (FREIRE; SHOR, 1987; ROCHA; SILVA, 2020).

Os fundamentos de Freire nos possibilitam pensar em propostas educativas que promovam a inserção crítica e participativa dos(as) educandos(as), potencializando-os para a transformação da realidade, na luta contra a exploração e por isso mesmo nem educação e nem a Educação Física deve tornar-se um ato de depositar conhecimentos, na qual os educandos são os depositários os educadores os depositantes. A validade do ensino somente acontece quando “o objeto ensinado é apreendido na sua razão de ser, e portanto, apreendido pelos educandos”. (FREIRE, 1996, p.28).

Pois nesse contexto de pandemia, o ensino remoto, possibilitou uma maior disseminação da concepção “bancária” da educação (isso diante da formação, equipamentos e etc), e na Educação Física Escolar não foi diferente, professores (a) repaginaram uma prática pedagógica antiga, baseada no modelo tecnicista, na prescrição de programas de exercícios físicos (MARTINS; SILVA, 2020). Professores(as) centrados em garantir aos(as) estudantes a prática do movimento, se restringindo na maioria dos casos na dimensão do “saber fazer”, carecendo de sequência e de estruturação didática (MELLO; NOVAES; TELES, 2020), constituindo-se em aulas baseadas mais na dimensão do corpo biológico, uma mera atividade compensatória do esforço intelectual do(a) estudante, um momento de relaxamento, um passatempo.

Configurando, assim, uma Educação Física tradicional, desenvolvida na perspectiva da “atividade”, de “exercitar-se para”, resumida em um “saber fazer”, meramente prática, tecnicista, mecanicista, esportivista e reprodutora (BAGNARA; FENSTERSEIFER, 2019). Diante dessa limitação, desse retrocesso, partilhamos outros olhares para o ensino da Educação Física Escolar ‘com sentidos’.

As aulas de Educação Física Escolar não podem seguir um modelo tecnicista, mecanizado, pautado na repetição de movimentos corporais descontextualizados, em que os(as) estudantes repetem(copiam) os gestos motores do(a) professor(a), semelhante a uma aula de ginástica de uma academia, ou como um treino de uma equipe voltada para o alto rendimento, sem intencionalidades pedagógicas, um momento para a repetição de movimentos corporais, ora tendo como finalidade a formação de corpos fortes e saudáveis, ora a descoberta e a preparação de atleta. Torna-se imprescindível a implementação de uma Educação Física Escolar significativa ‘com sentidos’ libertadora, contextualizada, com espaço-tempo para aprendizagem, oportunizando a

experimentação, a livre expressão e a criação, pautada nos referenciais críticos, progressistas, uma prática contextualizada, que valoriza o protagonismo dos(as) estudantes.

Como forma de materializar nossas reflexões elencamos a tematização da Ginástica como conteúdo norteador de uma Educação Física Escolar ‘com sentidos e libertadora. A escolha dessa manifestação da cultura corporal permite o envolvimento de todos(as) além da própria garantia científica dessa proposta ser resultado de um estudo acadêmico. Este também se faz pelas bases históricas da Ginástica, firmada historicamente por um caráter fortemente utilitarista, composta por movimentos rígidos, tendo como finalidade a aptidão física, a formação de corpos fortes e disciplinados para servir como mão-de-obra (SOARES, 2012), concepções que se fazem presentes ainda hoje. No entanto, nosso intuito foi a proposição de uma reedição e releitura desta para um ensino transformador.

Aqui apontamos como possibilidade a Ginástica Para Todos (GPT), conhecida também como ginástica geral, que reúne uma diversidade de possibilidades acrobáticas e expressivas do corpo, a interação social, a aprendizagem colaborativa e a não competitividade, constituída por movimentos livres no solo, no ar (saltos), usando alguns materiais, piruetas, rolamentos, malabarismos etc, focada na dimensão humana, na cultura, na formação para a autonomia, na perspectiva lúdica, criativa e participativa (BRASIL, 2017; SILVA; CARVALHO; SILVA, 2020).

As professoras elencaram 6 princípios para essa proposta, esses foram – 1. Ponto de partida para conhecer os(as) estudantes; 2. Inclusão; 3. Contextualização; 4. Participação ativa dos(as) estudantes; 5. Modificação das atividades e regras dos jogos; 6. Coeducação. Implementados didaticamente por um processo reflexivo e integrador, por uma relação essencialmente praxiológica e dialógica, para além da formação técnica e conteudista.

Após nossos encontros, consolidamos cinco propostas de aulas. No entanto, diante do “espaço-tempo” desse artigo, usaremos apenas alguns caminhos dessa proposta para adaptar como possibilidades à Educação Física Escolar ‘com sentidos’ e libertadora, pensada no e para o contexto do ensino remoto. O Tema 1: O que os(as) estudantes conhecem sobre a Ginástica, com os objetivos: identificar os conhecimentos prévios dos(as) estudantes, bem como seus interesses com esse saber – estratégias – um mural colaborativo digital, mapas mentais, desenhos, jogos estilo quiz etc; Tema 2: Conhecendo a GPT, com os objetivos - compreender as questões históricas, as características, os conceitos, os aspectos corporais básicos, os limites e as possibilidades, saberes interdisciplinares entre outros – estratégias – vídeos, textos, apresentações de slide, grupos de estudo (aprendizagem cooperativas), aprendizagem por pares etc; Tema 3: Desafio da GPT – objetivos – criar de forma coletiva diferentes composições coreográficas – estratégias – festival de ginástica virtual, gincanas, convidar pessoas da família para participar dos desafios, solicitar a

construção de materiais adaptados, realizar exposições; Tema 4: GPT e os temas transversais – objetivos – identificar temas sociais relevantes para problematizar GPT – estratégias - propor debates e sugestões para a superação das problemáticas – estratégias – pesquisas, aprendizagem baseada em problemas etc. Tema 5: O que aprendi com GPT – objetivo – reconhecer os saberes possibilitados a partir dessa experiência de aprendizagem – estratégias – relatos de experiências com textos e/ou desenhos e/ou fotos etc.

Essa proposta apresentada foi apenas um caminho, aberto e flexível, não se trata de um roteiro, mas de possibilidades elencadas, por isso cada realidade pedagógica deve construir seu próprio caminho seguindo suas especificidades. As estratégias elencadas, evidenciam a intencionalidade em possibilitar aos(as) estudantes experiências de aprendizagens, permitindo a reflexão e potencializando uma visão mais ampliada sobre a prática.

A Educação Física Escolar no formato remoto não pode perder as características de uma prática reflexiva e dialógica, um espaço de aprendizagem das práticas corporais criadas por diversos grupos no decorrer da história, propiciando saberes conceituais, corporais e atitudinais, uma experiência de aprendizagens para além da execução dos movimentos físico-motores dessas práticas corporais, possibilitando um saber pensar (capacidade de refletir criticamente essa realidade), ser e conviver (KUNZ,1994; BAGNARA; FENSTERSEIFER, 2019).

O segundo elemento que elencamos enquanto estratégia metodológica foi o diálogo entre professores(as) e estudantes, como um dos elementos de essencial importância para o processo de ensino-aprendizado, estabelecido a partir de momentos de interação, como exemplo, perfis nas redes sociais (Instagram, Facebook), criação de blogs, canais de mensagens (Whatsapp, Telegram), plataformas para vídeos e podcast (Youtube, Spotify) para a comunicação e também para a produção de materiais, criados colaborativamente. Diante de tantas opções existentes e particularidades é importante que seja realizada uma sondagem prévia com os(as) estudantes para saber quais são os mecanismos que eles(as) indicam ser mais adequados para essa interação.

O terceiro elemento desta experiência se constitui na proposição de um planejamento participativo para esse caminho dialógico, por ser uma estratégia concebida por pressupostos freireanos – diálogo e contextualização, experiência organizacional e pedagógica realizada com os(as) estudantes, superando decisões isoladas dos(as) professores(as) ao definir “como” e “com que” vão tematizar os saberes.

Sendo uma experiência que possibilita uma abertura para o diálogo com os/as estudantes, reconhece os saberes docentes e discentes, espaço para ressignificação dos percursos de ensino e aprendizagem. O planejamento participativo apresenta bons resultados, os(as) estudantes relatam que ao participar das escolhas da temática, sentem-se corresponsáveis, ao terem a oportunidade de

aprofundar as temáticas que fazem parte do contexto que estão inseridos (SILVA; SANTOS, 2020).

A proposta dialógica de Freire implica nesta intersubjetividade e na intercomunicação, ou seja, na interação entre os humanos, por meio da linguagem. Ao apresentar-se como linguagem, a Educação Física como disciplina precisa comprometer-se ao ensinar os educandos a ler a realidade a partir de sua inserção social, corporal, física, cognitiva, afetiva, humana. Precisa ensinar os educandos a ler os diferentes significados que são atribuídos ao corpo, ao movimento, às práticas corporais, ao se-movimentar (KUNZ, 2001), e não somente a reproduzi-las se forma automatizada. É preciso ler a partir do e com o corpo, um corpo que se movimenta, que pensa, reflete, que é capaz de criar e recriar o movimento, que precisa ser compreendido para além de sua estrutura biológica, mas um corpo potente de ação-reflexão-ação, um corpo consciente (FREIRE, 2005), bem ao gosto de Paulo Freire.

DA (RE)EXISTÊNCIA AO ESPERANÇAR...

Nesta concepção de trabalho que buscamos a Re-Existência, primeiro da vida humana (a vindicação da vida vem em primeiro lugar com o diálogo permanente sobre as medidas profiláticas do COVID-19) e depois na militância para uma educação de qualidade no sistema público de ensino: A ESCOLA.

Nossa Re-Existência no espaço escolar é histórica e política. Frente ao cenário pandêmico, e ainda temos que lidar com Governo do Presidente Jair Messias Bolsonaro e seus inúmeros cortes orçamentários para a educação nacional, neste caso, em especial, o sistema básico de ensino. Os docentes têm lidado de forma inovadora no ensino remoto, pois em grande maioria não receberam condições estruturais (internet, computadores, monitores, cadeiras, microfones e etc), nem formação (cursos, plataformas e etc) e nem aporte psicológico para suportar o isolamento e mudança drástica de rotina. Revisitamos esta situação com a condição social da grande maioria das famílias de nossos alunos. O acesso as tecnologias para modelo remoto de ensino ainda é um privilégio de uma minoria dos humanos da educação pública.

Diante de tantos percalços esta proposta de trabalho da Educação Física Escolar com os princípios Freirianos foi potente para estimular ‘os sentidos’ de uma ética equitativamente coletiva e comprometida com a formação libertadora, com uma educação que se vislumbra transformadora. A utilização da tematização da Ginástica no ensino da Educação Física Escolar foi facilitadora em conectar em rede os círculos dialógicos virtuais. Portanto, nesta experiência afirmamos que tal

proposta se diferencia de uma educação tradicional e dominante e tem potência em (Re)Existir em tempos de pandemia.

Sabemos que o que foi compartilhado não significa uma resposta que irá atender às problemáticas que tanto asseveram a Educação e, por extensão, à Educação Física. Com estas reflexões pensamos em propor contributos para continuar acreditando e colaborando com uma educação física em transformação.

O contexto pandêmico exigiu que nos reinventássemos. Tivemos que reinventar formas de diálogo, de tecer e estabelecer relações, compreender a relevância do(a) outro(a) como fundamentais para constituição do conhecimento, dos saberes. Tivemos que aprender ‘forçadamente’ a relevância do conhecimento relacional. E nessa oportunidade para (Re)existir é nossa esperança que possamos tomar uma atitude decolonial (MALDONADO-TORRES). É nossa esperança que a partir dos princípios Freireanos possamos fazer escolhas. Escolhas que estejam pautadas em uma opção política e ética pela justiça social.

Este artigo representou para nós um chamado à transformação para a (Re)existência. A transformação aqui almejada não tem a pretensão de apontar uma única via possível, mas constitui possibilidade de afirmar nossa opção política por uma Educação Física Libertadora, repleta de ‘Sentidos’, pautada pelos pressupostos Freireanos. Acreditamos que como professores(as) de Educação Física precisamos questionar cotidianamente nossas certezas. Precisamos ser agentes potentes de mudança. Precisamos pensar-agir coletivamente, colaborativamente. Que possamos iniciar esse processo de (Re)existir colaborativamente. Este é o nosso convite.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ARROYO, Miguel. Pedagogo Miguel Arroyo defende capacidade de indignação. Assembleia Legislativa de São Paulo. 2020. Disponível em: <https://www.al.sp.gov.br/noticia/?id=413687>. Acesso em: 20/04/2021.

BAGNARA, Ivan Carlos; FENSTERSEIFER, Paulo Evaldo. **Educação Física Escolar: política, currículo e didática**. Ijuí: Unijuí, 2019.

BRASIL, Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. 3. versão, Brasília: MEC, 2017.

FIORI, Ernani Maria. Prefácio: aprender a dizer a sua palavra. In: FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. Rio de Janeiro. Paz e Terra, 2005

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. Rio de Janeiro. Paz e Terra, 2005

- FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1996
- FREIRE, Paulo. **Educação como prática da liberdade**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1989.
- FREIRE, Paulo e FAUNDEZ, Antonio. **Por uma pedagogia da pergunta**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1985.
- FREIRE, Paulo e SCHOR, Ira. **Medo e ousadia: o cotidiano do professor**. Rio de Janeiro: Paz e Terra. 10ª Ed. 1986.
- FREIRE, Paulo. **Conscientização: Teoria e prática da libertação: uma introdução ao pensamento de Paulo Freire**. São Paulo: centaur, 2001.
- KUNZ, Elenor. **Transformação didático-pedagógica do esporte**. Ijuí: Unijuí, 1994.
- KUNZ, Elenor. **Educação Física: ensino e mudanças**. 2.ed. Ijuí: Unijuí, 2001.
- MELLO, João Gabriel de; NOVAES, Renato Cavalcanti; TELLES, Silvio de Cassio Costa. **Educação Física Escolar a Distância: Análise de Propostas para o Ensino Remoto**. **Revista EaD em Foco**, v. 10, n. 3, e1094, 2020.
- ROCHA, Liana Lima; SILVA, Maria Eleni Henrique. **Por uma Educação Física libertadora: o que é preciso saber sobre uma educação como prática da liberdade**. In: SILVA, M. E. H; MARTINS, R. M (Org). **Pressupostos freireanos na Educação Física Escolar: ação e movimentos para a transformação**. Curitiba: CRV, 2020. p. 48-63.
- SANTOS, Boaventura. A. **Cruel Pedagogia do Vírus**. Edições Almeida S.A, 2020.
- SILVA, A.J.F; SANTOS, A.P. **Desenvolvendo o esporte nas aulas de Educação Física no ensino médio noturno e suas relações com os pressupostos freireanos**. In: SILVA, M. E. H; MARTINS, R. M (Org). **Pressupostos freireanos na Educação Física Escolar: ação e movimentos para a transformação**. Curitiba: CRV, 2020.p. 181-194.
- SILVA, Antônio, FERREIRA, Dirlene, SILVA, Maria. **Saberes em ação na Educação Física Escolar: possibilidades pedagógicas a partir da BNCC**. Curitiba: CRV, 2021.
- SILVA, Deyviane Maia; CARVALHO, Kássia Mitally da Costa; SILVA, Maria Eleni Henrique da. **O ensino da ginástica para todos pautado em princípios de Paulo Freire**. In: SILVA, Maria Eleni Henrique da; MARTINS, Raphael Moreira.(Orgs). **Pressupostos Freireanos na Educação Física Escolar: ação e movimento para a transformação**. Curitiba: CRV, 2020. p. 209-229.
- SOARES, Carmen Lúcia. **Educação Física: raízes europeias no Brasil**. 5ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2012.
- WALSH. Catherine. **Pedagogías decoloniales: prácticas insurgentes de resistir, (re)existir y (re)vivir**. Tomo I. Quito, Ecuador: Ediciones Abya-Yala, 2013.

INVESTIGANDO AS RELAÇÕES COM OS SABERES NECESSÁRIOS À PRÁTICA EDUCATIVA: REFLEXÕES DOS SUJEITOS DA APRENDIZAGEM EM EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR⁵⁸

Emmanuelle Cynthia da Silva Ferreira⁵⁹

Cyntia Emanuelle Souza Lima⁶⁰

Luiz Sanches Neto⁶¹

Luciana Venâncio⁶²

RESUMO

As relações entre professor(a) e alunos(as) são importantes para a construção do conhecimento, com base nos saberes necessários à prática educativa (FREIRE, 1996). Para Freire (2005, p. 97), o diálogo do(a) professor(a) com seus(as) alunos(as) sobre os conteúdos programáticos na escolarização é uma “devolução organizada, sistematizada e acrescentada ao povo” daqueles elementos que foram explicitados desorganizadamente. Ao aprender com essa devolutiva, há expectativa de que cada aluno(a) estabeleça relações com os saberes que têm dimensões identitárias, sociais e epistêmicas (CHARLOT, 2000). Nosso objetivo é analisar como os(as) alunos(as) – considerados(as) pelos(as) professores(as) como os(as) “melhores” estudantes nas aulas de educação física – percebem ou não essas características em si mesmos(as). Analisamos o caso de uma aluna do 1º ano de uma escola de ensino médio em Fortaleza a partir de uma entrevista semiestruturada. Discutimos o entendimento da estudante sobre autonomia, autodisciplina e abertura ao diálogo como condições para aprender. A pesquisa foi iniciada antes do período pandêmico da covid-19 (SARS-CoV-2), sendo desenvolvida colaborativamente entre professores(as)-pesquisadores(as) que fazem parte de dois grupos – o *Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação Física Escolar e Relações com os Saberes* (GEPEFERS) e o *Grupo de Pesquisa em Educação Física Escolar e Processos Formativos Colaborativos* Profa. Dra. Adriana Inês de Paula (AIP) – do Instituto de Educação Física e Esportes da Universidade Federal do Ceará. Concluímos que os ideais neoconservadores reforçam o mito do fracasso escolar, mas há possibilidades emancipatórias, críticas e autônomas que deslegitimam essa falácia ao assumirmos

⁵⁸ Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação Física Escolar e Relações com os Saberes (GEPEFERS); Grupo de Pesquisa em Educação Física Escolar e Processos Formativos Colaborativos Profa. Dra. Adriana Inês de Paula (AIP) – Instituto de Educação Física e Esportes da Universidade Federal do Ceará (IEFEs-UFC); Programa de Pós-Graduação em Educação Física da Universidade Federal do Rio Grande do Norte (PPGEF-UFRN).

⁵⁹ Mestranda no PPGEF-UFRN – área de concentração Movimento Humano, Cultura e Educação – linha de pesquisa Estudos Pedagógicos sobre o Corpo e o Movimento Humano; Licenciada e Bacharelada em Educação Física pelo IEFES-UFC. Professora substituta de educação física na rede pública municipal de Fortaleza. E-mail: emmanuellecys@gmail.com

⁶⁰ Mestranda no PPGEF-UFRN – área de concentração Movimento Humano, Cultura e Educação – linha de pesquisa Estudos Pedagógicos sobre o Corpo e o Movimento Humano; Cursando Especialização – Pós-Graduação *Lato Sensu* – em Práticas Pedagógicas pelo Instituto Federal do Espírito Santo; Licenciada e Bacharelada em Educação Física pelo IEFES-UFC. Bolsista em projeto extensionista da Pró-Reitoria de Extensão (Prex) da UFC. E-mail: cynthiaeslima@gmail.com

⁶¹ Professor Adjunto no IEFES-UFC; Membro permanente do PPGEF-UFRN. Pós-Doutorado em Educação pela Universidade Estadual Paulista (Unesp), *campus* de Rio Claro; Coordenador de projeto interdisciplinar – Educação Física – no PIBID; Líder do Grupo AIP. E-mail: luizsanchesneto@ufc.br

⁶² Professora Adjunta no IEFES-UFC; Membro permanente do PPGEF-UFRN. Pós-Doutorado em Educação pela Unesp, *campus* de Presidente Prudente-SP; Coordenadora de projeto interdisciplinar – Educação Física – no Programa Institucional de Bolsas de Residência Pedagógica; Líder do GEPEFERS. E-mail: luvenancio@ufc.br

uma perspectiva freireana no ensino de educação física.

Palavras-chaves: Relação com o saber, Processos formativos colaborativos, Paulo Freire, Bernard Charlot.

ABSTRACT

The relationship between teacher and students is important for the construction of knowledge, based on the necessary knowledge for educational practice (FREIRE, 1996). For Freire (2005, p. 97) the teacher's dialogue with their students about the schooling curriculum is an "organized, systematized and enhanced return to the people" of those elements that were hence disorganized. When learning from such feedback, there is an expectation that each student will establish relationships to knowledge that has identitary, social and epistemic dimensions (CHARLOT, 2000). Our objective is to analyze how students – considered by teachers as the "best" students in physical education classes – perceive or not these characteristics in themselves. We analyzed the case of a 10th Grade student from a public High School in Fortaleza through a semi-structured interview. We discuss the student's understanding of autonomy, self-discipline and openness to dialogue as conditions for learning. The research started before the covid-19 pandemic period (SARS-CoV-2), being developed collaboratively between teachers who are part of two groups – *Study and Research Group in School Physical Education and Relationships to Knowledge* (GEPEFERS) and *Research Group on School Physical Education and Collaborative Teacher Education Processes* Prof. Dr. Adriana Inês de Paula (AIP) – from the Physical Education and Sports Institute at the Federal University of Ceará. We conclude that neoconservative ideals reinforce the myth of school failure, but there are emancipatory, critical and autonomous possibilities that delegitimize this fallacy as we advocate for a freirean perspective towards physical education teaching.

Keywords: Relationship to knowledge, Collaborative teacher education processes, Paulo Freire, Bernard Charlot.

INTRODUÇÃO

Como professores(as)-pesquisadores(as) de educação física, vivemos em uma constante busca nos ambientes educativos pela melhoria do processo de aprendizagem dos(as) estudantes, no sentido de consolidar uma formação (auto)crítica e socialmente justa (SANCHES NETO *et al.*, 2020). A nossa vida – e morte – como educadores(as) tem esse sentido (BRANDÃO, 1982). Mas, na perspectiva dos(as) alunos(as) – como educandos(as) ou sujeitos que aprendem –, o que é necessário para ser um(a) bom(a) aprendiz? Esta indagação nos levou a discussões em busca dos saberes necessários à prática educativa (FREIRE, 1996), bem como às idiosincrasias para ser um(a) "bom(a) aluno(a)" em uma perspectiva freireana da educação física escolar (GOMES *et al.*, 2020; OLIVEIRA *et al.*, 2019). Charlot (2000) afirma que o ser humano, ao nascer, é obrigado a "aprender para ser". Essa condição é a essência fundante da humanidade que deveria ser considerada por qualquer teoria da educação e da educação física escolar (VENÂNCIO *et al.*, 2016). Contudo, a escola – como instituição baseada nas convenções sociais ao invés da transgressão (hooks, 2013) –, ao preocupar-se com o ensino de conteúdos sistemáticos, não se

vincularia aos valores subjacentes aos saberes dos(as) alunos(as) como sujeitos da própria aprendizagem.

Conforme Freire (2005, p. 97), a escola – orientada por um projeto político e pedagógico progressista – tem outro sentido porque o diálogo problematizador do(a) professor(a) com seus(as) alunos(as) sobre os conteúdos programáticos na escolarização não é uma imposição, “mas a devolução organizada, sistematizada e acrescentada ao povo daqueles elementos que este lhe entregou de forma desorganizada”. De acordo com Venâncio (2014), esse sentido se coaduna à teoria da relação com o saber – proposta por Charlot (2000) – à medida que propõe uma sociologia do sujeito fundamentada nos pressupostos de que cada ser humano é singular, e também coletivo, na sua relação com a família, com amigos(as), com a escola, dentre outras vinculações socioculturais. A teoria possui três dimensões intersubjetivas, que são: (1) epistêmica, em que os saberes são produzidos por relações expressas na linguagem, no saber fazer e nas relações interpessoais; (2) identitária, que implica cada sujeito na sua própria construção de valores; e (3) social, que indica que o local não é determinante nas condutas dos sujeitos, tampouco para conclusões estatísticas sobre a eventual reprodução do *modus operandi* da sociedade.

Além disso, a relação com o saber aponta que as figuras do aprender – compostas por saberes-objetos, saberes de domínio, dispositivos relacionais e atividades – são imprescindíveis para a construção de aprendizagens e saberes singulares. As figuras são explicadas por Charlot (2000, p. 66) da seguinte maneira:

objetos-saberes, isto é, objetos aos quais um saber está incorporado: livros, monumentos e obras de arte, programas de televisão “culturais”...; objetos cujo uso deve ser aprendido, desde os mais familiares (escova de dentes, cordões do sapato...) até os mais elaborados (máquina fotográfica, computador...); atividades a serem dominadas, de estatuto variado: ler, nadar, desmontar um motor; dispositivos relacionais nos quais há que entrar e formas relacionais das quais se devem apropriar, que se trate de agradecer, quer de iniciar uma relação amorosa.

O verbo aprender tem conotação diferente do verbo saber, sendo este segundo delimitado a algo específico, com significações ímpares na construção do conhecimento no escopo da teoria da relação com o saber. Venâncio (2017, 2019) apresenta uma síntese gráfica (na figura 1) com a interação das figuras do aprender e sua polissemia, ao compreendermos o tempo particular imbuído de gerenciar dinâmicas possíveis de aprendizagens, de acordo com o que é interpretado positivamente e negativamente do mundo ao redor da singularidade de cada sujeito no seu processo de conhecimento.



Figura 1. Adaptada de Charlot (2000) por Venâncio (2017, 2019).

Há uma complexidade de interpretações em cada sujeito do aprender, pois cada história de vida carrega suas próprias experiências – afetadas ou não afetadas – sobre os diversos mo(vi)mentos no mundo. Como professores(as)-pesquisadores(as) engajados(as) em processos formativos e de colaboração, a preocupação com a temporalidade nas relações com os saberes nos aproxima tanto de nossos(as) alunos(as) quanto de nossos pares (VENÂNCIO, 2019). Em certo sentido, segundo Brandão (2021), a temporalidade e a criticidade da nossa docência também nos mantêm próximos(as) de Paulo Freire. Entendemos, então, que cabe à teoria da relação com o saber problematizar e quebrar barreiras que implicam o tempo pedagógico escolar. Assim como cabe à especificidade da docência na educação física escolar confrontar o conformismo aos tabus instituídos sobre a cultura, o corpo, o movimento e o ambiente (Lima *et al.*, 2019). A configuração da teoria da relação com o saber enfatiza atributos qualitativos dos saberes dos(as) alunos(as) e, por isso, se contrapõe ao modelo conteudista da escola burguesa, que associa quantidade e rendimento ao conhecimento.

Para Betti *et al.* (2015), a teoria da relação com o saber no âmbito da educação física escolar possibilita avanços qualitativos na avaliação, revelando contradições de instrumentos e critérios avaliativos pautados em revelar os(as) “fracassados(as)” na escola, a partir de uma visão determinista. Charlot (2000) abre um importante caminho para a reflexão e o debate sobre a aprendizagem e os saberes dos sujeitos durante seu percurso formativo escolar. A educação física, como componente curricular da educação básica, tem objetivos educacionais vinculados a dinâmicas convergentes – da cultura, do corpo, do movimento e do ambiente – e nos permite investigar as mais diversas relações com os saberes na perspectiva dos(as) alunos(as), como

apontam Betti *et al.* (2015), So (2020), Venâncio (2014, 2017, 2019) e Venâncio *et al.* (2016, 2018). A perspectiva de valorizar a compreensão dos(as) estudantes sobre o seu próprio corpo-sujeito nas aulas de educação física contribui para refutar qualquer posição marginalizada em relação a outros componentes curriculares. A complexidade da relação com o saber é constituída por relações amplas de cada sujeito com pessoas, lugares e determinados tempos, pelas interações dos sujeitos com esses elementos e com o mundo.

Ao tratar pedagogicamente do corpo vívido (MERLEAU-PONTY, 1999) ao invés de um corpo meramente pensado como abstração, Venâncio *et al.* (2016) corroboram a perspectiva – de docência e investigação – baseada na interlocução com os(as) alunos(as) como sujeitos da aprendizagem nas aulas de educação física. Assim como para Charlot (2000) no âmbito da educação, para Venâncio (2014), no âmbito da educação física, aprender é apropriar-se do saber *no* e *com* o mundo. Desse modo, compreendemos o componente curricular como um campo para os sujeitos gerarem mobilizações internas, capazes de potencializar movimentos com sentidos profundos. A mobilização, a atividade e o sentido são conceitos que permeiam a teoria da relação com o saber e conectam-se às características emancipatórias que constituem o melhor de si em cada aluno(a). Para além da racionalidade técnica, por vezes reforçada nos contextos escolares em busca frenética por rendimento conteudista em um determinado tempo, os saberes que a educação física propõe têm uma conexão atemporal, que repercute na potencialidade dos corpos-sujeitos em sua criticidade e emancipação. Segundo Kunz (1999, p. 69),

a escola sozinha não poderá se libertar de estruturas de dominação pertencentes a sociedade e ao meio sócio-cultural local. Por isto, para libertar o homem (o aluno) das amarras de uma sociedade autoritária e de uma cultura opressora, que induz os indivíduos a um "não-pensar", faz-se necessária uma contra-pressão, de reação contrária, mas que não deixa de ser coercitiva.

A escola é um campo de produção de saberes, de tal modo que suas dinâmicas de ações podem ser configuradas analogicamente em um triângulo pedagógico, com um vértice localizado na intencionalidade pedagógica do(a) professor(a); outro vértice disposto na problematização do conteúdo a ser ensinado e aprendido; e outro vértice situado na subjetividade do(a) aluno(a), como apontado por Venâncio *et al.* (2016). Nosso enfoque está na conexão entre professor(a) e aluno(a) e sua importância para a construção do conhecimento, baseado na perspectiva de Freire (1996) sobre os saberes necessários à prática educativa (1996). Há expectativa de que cada aluno(a) estabeleça relações com os saberes que têm dimensões identitárias, sociais e epistêmicas (CHARLOT, 2000). O nosso objetivo é analisar como os(as) alunos(as) – considerados(as)

pelos(as) professores(as) como os(as) “melhores” nas aulas de educação física – percebem ou não essas características em si. Especificamente, para os propósitos deste estudo, analisamos o caso de uma aluna do ensino médio.

ESTUDO DE CASO E CARACTERIZAÇÃO DA ALUNA PARTICIPANTE

Trata-se de um estudo de caso, fundamentado em uma entrevista semiestruturada com uma estudante do ensino médio de uma escola pública de Fortaleza. A aluna cursa o 1º ano do ensino médio à tarde e foi entrevistada pelo seu próprio professor de educação física fora do período de aula. Foram realizadas sete questões com o seguinte teor: se a aluna se considera uma estudante autônoma e o seu entendimento sobre autonomia; se considera-se autodisciplinada e o entendimento sobre autodisciplina; se considera-se aberta para aprender; se é construtora do seu próprio conhecimento; se produz ou escreve algo. A pesquisa desenvolveu-se, inicialmente, de maneira colaborativa entre professores(as)-pesquisadores(as) do ensino superior e da rede pública de ensino, e também de estudantes universitários(as), fazendo parte de dois grupos – o *Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação Física Escolar e Relações com os Saberes* (GEPEFERS) e o *Grupo de Pesquisa em Educação Física Escolar e Processos Formativos Colaborativos* Profa. Dra. Adriana Inês de Paula (AIP) – ambos criados em 2017, tendo – naquele contexto inicial – encontros presenciais no Instituto de Educação Física e Esportes da Universidade Federal do Ceará.

Portanto, esta pesquisa foi iniciada antes do período pandêmico da covid-19 (SARS-CoV-2). O professor da escola e entrevistador na investigação é membro dos dois grupos de pesquisa, desde sua criação na instituição de ensino superior. A estudante foi selecionada pelo docente a partir de uma etapa preliminar da pesquisa, concebida após a leitura, análise e debate crítico dos pressupostos colaborativos de Borges e Sanches Neto (2014). A escola foi criada em 1973 e encontra-se na região periférica da capital cearense, atendendo em torno de 1089 alunos(as), em dois turnos e em dois níveis de ensino: anos finais do ensino fundamental e ensino médio. Os critérios da pesquisa englobam a compreensão das características emancipatórias pela estudante, elencadas a partir de uma estratégia metodológica narrativa do professor – compartilhada com o grupo – para compor elementos e buscar estabelecer conexões entre a pedagogia da autonomia (FREIRE, 1996) e a teoria da relação com o saber (CHARLOT, 2000). Ao encontro dessa lógica, Josso (2010) afirma que o percurso de formação – quando focaliza o sujeito aprendente – revela potências para além das subjetividades, buscando transcender a teia de saberes tanto científicos, como culturais, próprios de suas vivências como seres sociais, históricos e políticos, erigindo-o(a)

na compreensão da vida e também na construção do saber. Nesse sentido, conforme hooks (2019, p. 200), “o aprendizado precisa ser entendido como uma experiência que enriquece a vida em sua integridade”.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

A partir da análise compartilhada no âmbito dos grupos de pesquisa, apontamos os indícios – com o apoio de histórias em quadrinhos – e os relacionamos às perspectivas de Charlot (2000, 2013, 2019) e de Freire (1993, 1996, 2005). Chegamos a quatro características predominantes: i) autonomia; ii) autodisciplina; iii) curiosidade e reflexão; iv) autoria no conhecimento.

i) **Autonomia** – para Freire (1996), é um “ato comunicante, coparticipado”; a autonomia vai se construindo na experiência de várias, inúmeras decisões, que vão sendo tomadas. Assim, autonomia seria uma experimentação de liberdade. A aluna do ensino médio, quando questionada se considera a si mesma como uma estudante com autonomia, responde: “[...] em partes, mas é porque eu não acho que eu seja tão independente assim, mas eu procuro fazer o máximo para que eu consiga.” A estudante associa o significado de autonomia a ser independente. Assim, podemos perceber que a aluna afirma ter autonomia, mas não em sua totalidade. De acordo com o dicionário *online* Michaelis (2020), a jovem destaca um significado dentro dos nove que o *website* traz: “Liberdade moral ou intelectual do indivíduo; independência pessoal; direito de tomar decisões livremente”. O aspecto revelado pela sua fala, no entanto, implica seu nível de conhecimento e associação ao que vai além do nível conteudista escolar. Venâncio (2014) revela que autonomia “associa-se à liberdade de cada sujeito tornar-se emancipado, no sentido de perceber aquilo que o impede de desejar e de tomar decisões diferentes”. Quando a aluna informa que não é autônoma em sua totalidade, depreendemos que existem – ou existiram – momentos em que sua autonomia não pôde ser exteriorizada.



Figura 1. Autonomia.

A proposta dessa característica acompanha reflexões acerca de outros exemplos, como na história em quadrinhos de *Mafalda*, quando conversa com seu amigo *Filipe* (personagens do cartunista argentino Quino, 1932-2020). *Mafalda* diz “a gente não pode ficar tão desanimado só porque as aulas vão começar 2ª feira, Filipe. Temos que reagir e entender que afinal de contas, é para nosso bem! isso mesmo!” *Filipe* responde: “eu sei. O que me enche não é ir o ano inteiro para a escola, nem estudar, nem a professora, nem as lições; não é nada disso. São todos esses malditos dias de aula”. *Filipe* não concorda com a quantidade de aulas durante seu percurso escolar, ao encontro do que a aluna do ensino médio reflete, quando afirma que não é independente em sua totalidade. Além disso, o que a escola propõe para que os(as) alunos(as) se percebam autônomos? A partir dessas questões, ao longo de 12 anos ou mais vivenciando o ambiente escolar, muitos(as) alunos(as) sequer entendem que isso é “para o bem”, como *Mafalda* afirma na tirinha. De acordo com Libâneo (1990), a tarefa da escola pública democrática caracteriza-se pelo direito ao acesso,

prosseguimento e adequação do ensino à realidade social e individual de cada estudante, sobretudo das classes populares. Porém, muitas vezes a escola reprime o(a) educando(a), a dialogicidade e a pluralidade dos pensamentos das classes oprimidas em favor do controle ideológico para a manutenção do *status quo* da ordem burguesa (FREIRE, 1979).

ii) **Autodisciplina** – disciplina, para Freire (1993, 1996), é indispensável enquanto suporte à ideia de construção e manutenção de democracia: disciplina no ato de ensinar e aprender, no cotidiano da escola, no respeito e no trato da coisa pública, na própria denúncia da desumanidade instalada no humano e no engajamento em ações coletivas. Em nossas reflexões acerca das características de um(a) “bom(a) aluno(a)”, pensamos a autodisciplina como uma disciplina autônoma, em que o sujeito busca disciplinar-se no processo de aprendizagem sem coação ou orientação direta para tal. A aluna entrevistada afirma ter autodisciplina e que esta: “É a pessoa corrigir a si mesmo, saber o que é certo, se disciplinar, sem precisar de outras pessoas.” Assim, percebemos a compreensão da estudante do sentido de autodisciplina e convicção de tê-la como característica própria. Venâncio (2014) destaca que um de seus(as) alunos(as) argumentou, sobre uma unidade epocal, que para ele é imprescindível a relação professor(a)-alunos(as) sintonizada em um único objetivo: “processo de ensinar e aprender”. No caso da aluna entrevistada, ela explicita não precisar de outros indivíduos para sua própria disciplina, mas a autodisciplina também perpassa pelo binômio professor(a)-estudante, que pode remeter a uma relação favorável – ou não – na construção do sentido da autodisciplina, que é fomentado no convívio social. Assim, não podemos negar a existência e a influência de outras relações com os saberes necessários à vida além da escola.



Figura 2. Autodisciplina.

Seguindo a característica anterior, visualizamos um diálogo em outra história em quadrinhos, a partir de uma conversa de *Calvin* e sua professora. *Dona Hermenegilda* pergunta: “Calvin, você saberia nos dizer quem foi nosso primeiro presidente?” *Calvin* responde: “Não, mas eu conheço a origem secreta de cada super-herói da liga termonuclear da justiça do capitão cometa.” Sua professora diz: “Você fica depois da aula, Calvin” e ele responde na última tirinha:

“Eu não sou burro. É que o conhecimento que eu domino não tem uma utilização prática”. *Calvin* percebe que esse conhecimento não está inserido no conteúdo escolar, então ele reflete e corrige a si mesmo, sem precisar de uma coação da professora que o pune por responder fora do contexto da pergunta. A tirinha reforça a argumentação de Furlanetto, Passeggi e Biasoli (2020), de que as crianças possuem seus próprios modos de narrar, sendo uma pequena parte de um todo, cabendo ao(à) professor(a) identificar e interpretar os saberes existentes nesses excertos, rompendo com os modos conservadores de ensino.

iii) **Curiosidade e reflexão** – a curiosidade e a reflexão são necessárias à busca e à abertura para novos conhecimentos; desta forma, é uma ação-reflexão permanente (FREIRE, 1996). É importante que o(a) aluno(a) reflita sobre o que aprende para refutar a alienação no processo de aprendizagem, ou seja, para não aprender sem questionar o que se está aprendendo. A estudante entrevistada narra que procura aprender novos conteúdos. A ação-reflexão é designada como um binômio da unidade dialética da práxis, como fazer e saber reflexivo de uma mesma ação. Para Freire, a práxis remete ao saber que realimenta criticamente o fazer, cujo resultado incide novamente sobre o saber e, assim, ambos se refazem continuamente (KRONBAUER, 2010). Venâncio (2014), por exemplo, aponta a relevância de “ser crítico(a)” a partir da fala de uma de seus(as) alunos(as). A criticidade permite reconstruir saberes da educação física escolar para desígnios valorativos, como o respeito às diferenças e às oportunidades de diálogos pertinentes ao aprender diversos conteúdos relevantes para a própria vida, dentro do contexto de sua condição social de origem, realidade periférica e de escola pública.



Figura 3. Curiosidade e ação-reflexão.

Em outra história em quadrinhos, temos *Mafalda* e seu pai. Ele lendo o jornal em voz alta diz: "... que aplicou um soco no goleiro diante da indiferença do árbitro, que não marcou a falta..." e no quadrinho seguinte, ele joga o jornal no chão e diz: "Como alguém pode ficar impassível diante disso?" *Mafalda* vendo a situação, olha o jornal no chão e lê uma notícia: "É cada vez maior o número de crianças abandonadas e desnutridas." E completa: "É bom ver que você se preocupa com uma coisa tão importante, papai. Todo mundo devia ser como você, papai!" *Mafalda* deixa

seu pai desconcertado. A curiosidade de *Mafalda* em saber qual o motivo de seu pai estar chateado ao ler o jornal, fez ela ler, mesmo sendo uma notícia que não era condizente com o motivo da ação de seu pai, ela refletiu e elaborou um comentário. Será que *Mafalda* não sabia mesmo que ela estava lendo a notícia errada? O senso crítico das tirinhas nos faz refletir sobre as características destacadas para se tornar o(a) “melhor(a) aluno(a)” nas aulas de educação física. As três histórias em quadrinhos vinculam-se entre si formando elos interdependentes para atribuir a autoria no conhecimento. Segundo Liebel (2013, p. 183), “a charge faz um corte transversal no tempo e expõe um ponto que, de alguma forma, é digno de crítica em um determinado momento histórico”.

iv) **Autoria no conhecimento** – a produção do conhecimento se faz pela curiosidade, que é concebida por Freire como necessidade ontológica que caracteriza o processo de (re)criação da existência humana (MACHADO, 2010). Desse modo, o sujeito que produz conhecimento colabora de forma autônoma para seu próprio processo de aprendizagem. A aluna entrevistada considera-se construtora do próprio conhecimento: “Eu gosto muito de ler, eu escrevo algumas coisas, assim tipo, poema, coisas do tipo, gosto bastante de escrever e pratico também”. Diante das reflexões da aluna sobre a percepção de ser a “melhor estudante” e das características que apontamos – por meio da discussão dos indícios de forma colaborativa – como necessárias para ser um(a) “bom(a) aluno(a)”, enxergamos que estão presentes a autonomia, a autodisciplina, a curiosidade e a reflexão. Entendemos que essas características convergem à autoria no conhecimento como condição complexa do processo de aprendizagem, porque o sujeito autônomo e disciplinado também busca produzir conhecimento de forma a manter-se em um processo (auto)formativo constante.

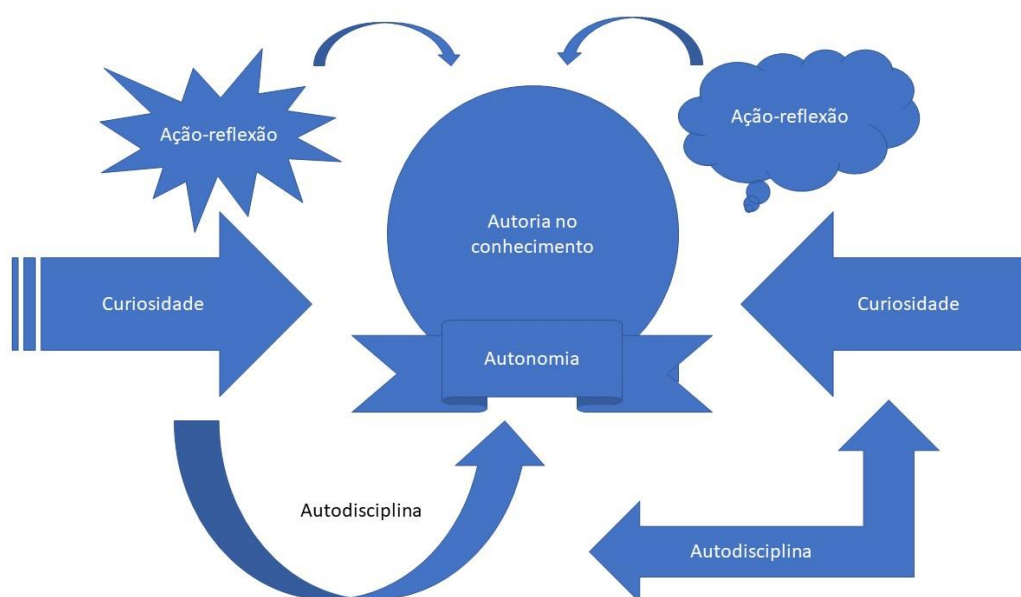


Figura 4. Autoria no conhecimento.

A figura 4 indica uma síntese – na forma de um fluxograma – baseada no caminho percorrido para alcançar a autoria no conhecimento, que não ocorre de modo linear. Há dinâmicas estabelecidas por meio da curiosidade, do ato de pensar para além do contexto imediato com a ação-reflexão e a disciplina necessária para autodisciplinar-se até consolidar uma conduta permanente de construção da autonomia e de autoria no conhecimento. Identificamos, contudo, que esse processo não caracteriza os desejos, mas indica mo(vi)mentos complexos e singulares nas relações com os saberes (VENÂNCIO, 2014).

APROXIMAÇÕES ENTRE OS PRESSUPOSTOS FREIREANOS E A TEORIA DA RELAÇÃO COM O SABER

As características de autonomia, autodisciplina, curiosidade e reflexão, e autoria no conhecimento consubstanciam a aproximação entre os pressupostos de Freire (1996) – sobre os saberes necessários à prática educativa – e de Charlot (2000) – sobre as relações com os saberes dos(as) alunos(as). Os processos de ensinar e de aprender consolidam caminhos possíveis de práticas educativas na educação física escolar, que podem ser eficazes na construção de características emancipatórias nos sujeitos de aprendizagem. A partir da necessidade do(a) aluno(a) assumir para si o próprio processo formativo, como sujeito na produção dos saberes, Freire (1996) traz a reflexão de que ensinar não é transferir conhecimento e sim possibilitar a sua produção e/ou criação. Freire (1996) destaca também a importância de reconhecer que não há uma ruptura entre um sujeito “formador” – professor(a) – e o um “objeto” por ele(a) formado(a) – o(a) aluno(a). A formação não é um processo linear e verticalizado porque quem ensina aprende ao ensinar e quem aprende, ensina ao aprender (FREIRE, 1996).

Quando vivemos a autenticidade exigida pela prática educativa complexa de ensinar e de aprender, na perspectiva dialógica freireana, participamos de uma experiência política, ideológica, gnosiológica, pedagógica, estética e ética, em que a boniteza deve achar-se de mãos dadas com a decência e com a seriedade (FREIRE, 1996). Assim como Nóvoa (2017), entendemos que o tornar-se professor(a) é uma construção identitária de autoconhecimento, autorreflexão e ação nos percursos do ensino e da aprendizagem, que são vividos nas circunstâncias diversas das relações humanas, com a imprevisibilidade e a singularidade dos sujeitos. Com esse entendimento, cotejamos todos os saberes necessários – apontados na pedagogia da autonomia – e as relações com os saberes (CHARLOT, 2000; FREIRE, 1996).

Rigorosidade metódica – cabe ao(a) professor(a) não somente a capacidade e habilidade

de leitura – que não é suficiente porque não há transferência do conhecimento do(a) professor(a) ao(à) aluno(a), no sentido de um depósito ou de uma educação bancária –; é importante que incentive o(a) estudante a pensar criticamente, fugindo de um pensamento mecanizado e domesticado. A rigorosidade é necessária para que o(a) educando(a) reflita sobre todo o processo, inclusive sobre a prática educativa do(a) professor(a). É ressaltada a importância do conceito de “do-discência” e a necessidade de pesquisa, para que haja um ciclo gnosiológico (FREIRE, 1996). Nada adianta o(a) professor(a) deter didáticas e/ou estratégias diferenciadas, se o(a) aluno(a) não buscar um sentido para aprender, pois se o(a) estudante não for atingido pelo prazer de aprender, não ocorrerá aprendizagem (CHARLOT, 2013).

Ensinar exige pesquisa – é importante buscar e investigar na docência porque não há pesquisa sem ensino e *vice-versa*. A identificação da curiosidade ingênua – caracterizada pelo senso comum – é um passo para a formação da curiosidade epistemológica (FREIRE, 1996). Porém, cabe ao(à) professor(a) o respeito ao senso comum, a sua superação e o estímulo à capacidade criadora e crítica do(a) educando(a). O(a) trabalho intelectual do(a) docente não é de produtor(a) de informações, pois informação é diferente de conhecimento. A prática educativa não é fechada, mas pode-se compreender como uma “caixa de presente” a cada estudante que tem prazer em aprender e se reconstruir como sujeito a partir de novos conhecimentos (CHARLOT, 2013).

Ensinar exige respeito aos saberes dos(as) educandos(as) – a importância de respeitar os saberes do(as) educandos(as), bem como a sua condição social de origem (CHARLOT, 2000; FREIRE, 1996). A discussão sobre as razões, modos de ser dos alunos(as) e as origens dos seus saberes permite relacioná-los com o ensino de algum conteúdo temático. Freire (1996) questiona o porquê não discutir com o(a) aluno(a) a realidade concreta em que vive e porque não fazer com que os saberes curriculares e os saberes frutos das experiências andem em intimidade em uma relação recíproca. Há que se refutar a naturalização de terminologias pejorativas no tratamento dos(as) alunos(as) como, por exemplo, ao citar que algum(a) deles(as) é o(a) “palhaço(a) da turma”. Segundo Charlot (2013), os adjetivos escutados, geralmente, nas salas dos(as) professores(as) difundem imagens que marcam erroneamente as crianças e os(as) adolescentes na sua vida escolar.

Ensinar exige criticidade – a necessidade de compreender que os conceitos de ingenuidade e criticidade, bem como de saber vivido e de conduta não estão separados por uma ruptura, mas sim por um processo de superação. Ou seja, a criticidade se sobrepõe à curiosidade ingênua e, nesse processo, Freire (1996) reafirma a importância da curiosidade. Segundo Freire (1996), não haveria criticidade nem criatividade sem a curiosidade, pois somos movidos por ela.

Assim como diz Charlot (2013), “o trabalho do professor não é o de resolver as contradições, mas de esclarecê-las e evidenciar as várias formas de legitimidade que podem existir em cada uma”. A prática educativa não se restringe somente ao conteúdo assinalado nos currículos, sem consciência do mundo ao redor da turma.

Ensinar exige estética e ética – a prática educativa tem de ser, em si, um testemunho rigoroso de decência e de pureza. Então, estar fora da ética é uma transgressão – a despeito do sentido transgressor que cabe à educação, de acordo com hooks (2013). É necessário ir além do fazer por fazer, pois isso anula o caráter formador da relação humana (FREIRE, 1996). A incompletude revelada por Charlot (2013) orienta os(as) professores(as) a refletir que o prazer que os(as) estudantes têm é devido à curiosidade e à mobilização ao aprender, pois há um sentido em uma atividade na qual há aprendizado.

Ensinar exige a corporeificação das palavras pelo exemplo – ensinar demanda estar presente na prática da vida de cada sujeito humano, no ser de cada aluno(a). De que vale o(a) professor(a) que ensina sobre autonomia ou luta, mas ignora constantemente os sonhos e pensamentos de seus(as) alunos(as) de forma a desencorajá-los(as) (FREIRE, 1996)? De acordo com Charlot (2019), cabe-nos refletir que o “antônimo de barbárie é educação” e, logicamente, nossas práticas pedagógicas não se desvencilham de uma luta contra a hegemonia que não produz a solidariedade e a dignidade da vida na sociedade. Para Charlot (2019), não há educação ou prática educativa justa caso ela não ocorra solidária e digna para todos(as), sem distinção.

Ensinar exige risco, aceitação do novo e rejeição a qualquer forma de discriminação – a prática preconceituosa de raça, classe e gênero ofende a substantividade do ser humano e nega radicalmente a democracia, sendo necessária a defesa intransigente da educação igualitária para homens e mulheres (FREIRE, 1996). Além disso, a tarefa de educar não está atrelada à ideia de transferir, depositar ou oferecer e sim a de desafiar o(a) educando(a); o pensar certo, dessa forma, é dialógico (FREIRE, 1966). Nesse sentido, Charlot (2019) caracteriza como barbárie – ou “indícios de sua volta” – aquilo que julgamos ir de encontro aos direitos fundamentais de cada ser humano devido ao preconceito, ao ódio, elogios a criminosos(as) etc. Pensamos que quem trabalha com a educação básica e for contrário(a) aos direitos fundamentais deve ser considerado como pária.

Ensinar exige reflexão crítica sobre a prática – o pensar certo, no sentido da coerência, é considerado um elemento fundador da prática docente (auto)crítica, pois sem ele a mesma não existiria (FREIRE, 1996). É inerente ao(à) professor(a) a rigurosidade metódica, pois caso contrário o saber produzido de forma espontânea tende a ser um saber ingênuo, fruto “apenas” da experiência. É nesse sentido que o pensar certo deve ser produto de construção e colaboração entre

educando(a) e professor(a), e não encontrado em um guia ou transferido de um(a) a outro(a); reafirmando que a raiz do conhecimento (ingênuo e crítico) é a curiosidade. Defendemos, assim como Freire (1996), a formação permanente do(a) professor(a), para que possa realizar uma reflexão crítica sobre sua prática educativa. Charlot (2013) diz que, de modo geral, nós somos professores(as) de respostas e poucos(as) de nós somos professores(as) de perguntas. O modelo de perguntas e respostas com participação ativa dos(as) alunos(as) é primordial para que o ensino e a aprendizagem tenham sentido aos(às) estudantes, como no círculo de cultura (NEPOMUCENO *et al.*, 2019) ou no planejamento participativo (FLOR *et al.*, 2020; SILVA; NOFFS, 2020).

Ensinar exige reconhecimento e a assunção da identidade cultural – o conceito de assunção tem o sentido de assumir, cabendo ao(à) professor(a) reconhecer em si e propiciar aos(às) alunos(as) a condição de assumirem-se como seres históricos, pensantes, comunicantes, relacionais, emocionais, sociais... Enfim, reconhecer que as experiências vividas de forma histórica e cultural por homens e mulheres são diferentes é um grande passo para compreensão e reconhecimento de diversos saberes (FREIRE, 1996). Paulo Freire, aliás, modificou sua conduta, reconhecendo-a como machista, quando questionado por hooks (2013) sobre a especificidade das mulheres na sua obra. Outro ponto importante é o significado que atrelamos a gestos, o quanto estamos imersos(as) em um ambiente repleto de signos sociais que, para os(as) educandos(as) e professores(as), podem representar mais a atribuição de uma nota. Por um lado, há negligência quanto aos signos e às experiências vividas na escola, ignorando, assim, o seu caráter socializante. Por outro lado, há ainda uma supervalorização dos conteúdos curriculares, tratados como transferência de conhecimento. Na teoria da relação com o saber, Charlot (2013) indica – a partir do estudo de Marrero (2007) – que a escola não é um local neutro de relações de poder; lá coexistem valores difusos na sociedade, como a representação hegemônica de um ambiente masculino. Todavia, cada professor(a) tem autonomia para problematizar assuntos relevantes às alunas, contribuindo para que sejam bem-sucedidas na escola.

Ensinar não é transferir conhecimento – reforçando a ideia de que ensinar não é transferir conhecimento, Freire (1996) ressalta a importância de criar possibilidades para que o conhecimento seja produzido. Revela que é necessário que esse saber esteja atrelado à prática pedagógica do(a) professor(a), mas que não precisa ser aprendido e apreendido somente por ele(a), mas pelos(as) educandos(as) também. Freire (1996) reforça que a importância do discurso somente se justifica na prática e trata também das ambiguidades e contradições que permeiam discursos dissolvidos da prática, como alguém que se diz não racista, mas ao perguntarem sobre uma certa pessoa negra traz um discurso imbricado no racismo estrutural, mesmo que de forma involuntária. Pensar certo e compreender que ensinar não é transferir conhecimento é, de fato, uma postura

difícil que temos que assumir diante de todos(as), temos que ser vigilantes quanto a nossa prática para que não caiamos nos simplismos e nas facilidades que estão ao nosso redor. Como bem entende Charlot (2000), somos destinados(as) a aprender, mas não por transmissão, pois não somos como um aparelho televisivo. De fato, há uma complexidade de conexões para a construção do conhecimento que não se restringem a meros meios de comunicação. A síntese de uma aula requer objetivos evidentes, que desvelem saberes aos(às) educandos(as).

Ensinar exige consciência do inacabamento – “onde há vida, há inacabamento” porque se estamos vivos, somos seres inacabados. A grande diferença é que homens e mulheres são conscientes do seu inacabamento, quando comparados(as) a outros seres que, como nós, também são animais. Quanto maior a infância do ser, maior suas relações culturais, maior sua dependência de cuidados especiais (FREIRE, 1996). Se você nasce, você tem uma inconclusão ao longo de toda a vida; “é destinado(a) a aprender” e está sempre em constante movimento para aprender a cada insatisfação ou realização de cada desejo (CHARLOT, 2000, 2013).

Ensinar exige o reconhecimento de ser condicionado(a) – reconhecer que somos seres inacabados, mesmo que condicionados(as), nos faz compreender que podemos ir além dessa condição. Compreendemos assim que a nossa existência no mundo não se dá e não se comprova no isolamento, mas sim nas relações sociais. Eis, então, a diferença de estar no mundo apenas como um ser adaptável e de quem se insere no mundo como forma de luta e resistência a não ser apenas objeto, mas também sujeito da própria história. O mundo da cultura e sua historicidade nos faz compreender que em diversos momentos estamos sujeitos(as) a exercer nossa liberdade de decisão, que nos possibilita seguir uma eticidade. A capacitação de seres humanos não pode simplesmente se limitar à instrumentalidade de algum saber (FREIRE, 1996). Estar *no* mundo é também estar *com* o mundo, assim como estar *com* o(a) outro(a) e disponível *para* o(a) outro(a). Estar no mundo é se relacionar, investigar, (re)conhecer, aprender, ensinar; sem que haja relações não é possível estar no mundo (FREIRE, 1996). É nessa inconclusão que se ancora a educação como um processo permanente (CHARLOT, 2000, 2013, 2019; FREIRE, 1996) e nessa prerrogativa salientamos a inconclusão do(a) estudante na educação física escolar, como sujeito que produz saberes para além dos movimentos.

Ensinar exige respeito à autonomia do ser do(a) educando(a) – Freire (1996) iguala o respeito que devemos ter ao(à) educando(a), como sujeito autônomo, com o respeito que temos com nós mesmos(as). Esse é um elemento imprescindível e não um favor ao(à) outro(a). O(a) professor(a) que desrespeita a curiosidade do(a) aluno(a), a sua prática, seu gosto ou até mesmo o seu ser, está transgredindo os princípios éticos de nossa resistência docente. Sabendo disso, Freire (1996) ressalta que qualquer discriminação é imoral e lutar contra ela é um dever de todos(as) que

estão conscientes, mesmo que isso implique em outros condicionamentos e um deslocamento da zona de conforto. Não é uma tarefa fácil problematizar a diversidade de ideias e culturas existentes na escola, enquanto sentimos ressurgir a abertura à barbárie (CHARLOT, 2019).

Ensinar exige bom senso – ensinar exige que antes de fazer uma reflexão mais rígida sobre a própria prática – o que nos faz recusar o trabalho de um(a) aluno(a) fora de época, por exemplo – é o bom senso que nos faz entender a diferença entre exercer minha autoridade e ser autoritário(a). É o bom senso que nos fala a respeito da autonomia, respeito à identidade do(a) educando(a) e ser coerente na prática educativa (FREIRE, 1996). É o nosso bom senso, resultado da curiosidade, que nos alerta às imoralidades da vida e às desigualdades vividas por nossos(as) alunos(as); nos faz perceber pequenas diferenças nas atitudes dos(as) alunos(as); e nos faz ser mais rígidos(as) na prática educativa porque é precursor da avaliação (auto)crítica dessa prática (FREIRE, 1996). O testemunho do(a) professor(a) é sua prática; então, se não agimos com bom senso, como vamos mobilizar o(a) educando(a)? Freire (1996) e Charlot (2005, 2019) manifestam essa posição, pois tanto a pedagogia da autonomia como a teoria da relação com o saber implicam um conhecimento das realidades dos(as) alunos(as) para a construção das aulas.

Ensinar exige humildade, tolerância e luta em defesa dos direitos dos(as) educadores(as) – ensinar exige reconhecer o valor do(a) professor(a) e o quão imoral ainda são os salários dessa classe profissional tão desvalorizada. A luta dos(as) professores(as) em prol de seus direitos é pertinente e não deve ser entendida como alheia à prática educativa (FREIRE, 1996). Cabe ao(à) educador(a) respeitar a curiosidade, a humildade e a timidez do(a) educando(a), despertando em si a indispensável amorosidade na difícil e árdua tarefa de educar; sendo desprezível o desdém a si e ao(à) educando(a). Freire (1996) afirma que é na competência da organização política que está, possivelmente, a maior força dos(as) educadores(as), ao buscar novos mecanismos de lutas e reinventar os que já existem. Charlot (2013) analisa os ataques à classe docente, considerando-a uma das mais importantes e numerosas da sociedade, apesar de ações neoliberais e do avanço de tecnologias que configuram um novo tipo de “educação”.

Ensinar exige apreensão da realidade – compreender que o ser humano é um ser inconcluso pode ser um ponto de partida para que usemos nossa capacidade de aprender como forma de transformar a sociedade (FREIRE, 1996). Mulheres e homens são os únicos seres que socialmente e historicamente são capazes de apreender. Como professores(as), não podemos nos isentar da nossa responsabilidade de contribuir para que cada educando(a) consiga criar possibilidades de construção do conhecimento. É utópico acreditar que o(a) professor consegue assumir uma posição política neutra, pois somos todos(as) seres sociais, e essa omissão em referência ao(à) aluno(a) chega a ser desrespeito; afinal, não podemos negar-lhes ou ocultar-lhes

nossas condutas (FREIRE, 1996). Para Charlot (2014, p. 617), “a educação é política” e o(a) professor(a) não se deve esquecer de como a escola originou-se para o que hoje existe – uma camuflagem de neutralidade – e como os discursos políticos ignoram a política existente.

Ensinar exige alegria e esperança – é importante compreender que a alegria precisa estar atrelada à prática educativa e à esperança de que professores(as) e alunos(as) podem aprender, ensinar, inquietar e indagar. Ao contrário do que se imagina, não somos seres desesperançados que aprendem a ter esperança na vida; somos seres que nascem com esperança, mas que, por algumas razões, passam a ter menos esperança ou se tornar desesperançados(as) (FREIRE, 1996). Se acreditamos em uma educação progressista e crítica, temos que cultivar essa esperança enquanto nos indignamos ou nos rebelamos com a realidade – seja da fome, da desigualdade ou do desdém governamental com as medidas sanitárias e epidemiológicas para o enfrentamento da pandemia de covid-19 – que nos cerca. Essa raiva se alimenta no fato de que algo nos foi negado. Freire (1996) afirma que aceitar essas situações negadoras só deve ser aceito como ato de resistência, que se difere da docilidade fatalista e silenciadora em que muitos(as) vivem. Charlot (2014) evidencia que a escola burguesa prepara o(a) estudante para a obediência, a submissão e a aceitação silenciosa do *status quo* como parte integrante da sociedade.

Ensinar exige a convicção de que a mudança é possível – assim como a esperança, as convicções significam que a inconstância é inerente à vida. Há diferença entre preservar uma conduta revolucionária ou rebelde. Esses termos costumam trazer sentimentos de estranhamento, como se fôssemos rebeldes sem causa e sem luta. Porém, a rebeldia deve servir como denúncia, até que haja uma posição mais crítica e fundamentada considerada revolução (FREIRE, 1996). É importante reconhecer que mudar é difícil, mas não é impossível; o novo costuma causar estranhamento, mas não significa que seja pior. Não se trata de impor à população que passem a se rebelar e se revoltar, mas sim que busquem se mobilizar (FREIRE, 1996). Charlot (2019) indica um ponto fundamental para nossas reflexões sobre o posicionamento que a sociedade ora nos atribui como herói(na), ora como vilã(o), mas que mascara a vitimização do professorado. É o risco do idealismo, permeado por uma imagem que atravessa o coletivo em busca do “ideal”, da propagação de um discurso de ser mudança no mundo como alegação perigosa para esconder a negligência do estado mínimo neoliberal perante o desrespeito ao direito fundamental à educação e os ataques, de todas as formas possíveis, ao professorado.

Ensinar exige curiosidade – A negação ou inibição da curiosidade do(a) educando(a) e do(a) educador(a) é uma prática que conta como negativo na experiência formadora. Compreender, com o passar do tempo que a curiosidade pode e deve ter um limite, porém deve se manter em exercício constante. Sem a curiosidade não conseguimos nos mover, inquietar e nem ao(à)

educando(a). Isso não significa que devemos domesticar nossa curiosidade a ponto de alcançar apenas a memorização, mas não apreensão do conhecimento (FREIRE, 1996). “O exercício da curiosidade” a faz mais criticamente curiosa, mas metodicamente perseguidora do seu objeto; quanto mais a curiosidade espontânea se intensifica e rigoriza, tanto mais epistemológica ela vai se tornando. A *episteme* levantada por Charlot (2013) indica que a atividade elaborada pelos(as) alunos(as) – compreendida nas suas relações com os saberes – perpassa por assuntos que ultrapassam os muros escolares, atinge panoramas de questões de gênero, classe e raça/etnia, assim como nação e religião. A curiosidade e mobilização se conectam lado a lado de forma expressiva nos processos de ensino e aprendizagem, mas até que momento essas duas são impelidas por questões de raça/etnia, gênero e classe? Essas questões são relevantes, convergentes e se sobrepõem na pauta progressista de educação voltada à justiça social (DAVIS, 2016; HOOKS, 2019), que abrangem o ensino engajado e antirracista da educação física escolar (VENÂNCIO; NOBREGA, 2020).

Ensinar é uma especificidade humana, que exige segurança, competência profissional e generosidade – não há autoridade docente sem que haja segurança e competência profissional. Isso não significa necessariamente que a prática do(a) professor(a) seja limitada somente à competência científica. Se o(a) professor(a) é o “exemplo” para o(a) aluno(a), mas não leva a sério sua prática e não estuda, de que forma mobilizará o(a) aluno(a) para que tenha ânimo? Sendo assim, a incompetência profissional pode vir a desqualificar o(a) professor(a), assim como a confusão entre autoridade e autoritarismo (FREIRE, 1996). A autoridade exige democracia e escolha sem minimizar a liberdade, mas desafiando-a. Dessa forma, educar nesse sentido de autoridade democrática não significa a ausência de responsabilidades, mas a reinvenção dessa responsabilidade, bem como da liberdade, autonomia e autoridade (FREIRE, 1996). Para Charlot (2005), o(a) professor(a) como agente social e pedagógico(a) tem a responsabilidade de promover subsídios para que estudantes possam atingir uma posição pretendida no futuro e, com isso, sejam considerados(as) bons(as) alunos(as).

Ensinar exige comprometimento – é necessário posicionar-se perante os(as) alunos(as), sem nos isentar do nosso pensamento político, revelando nossa maneira de ser. Não cabe ao(à) educador(a) ter vergonha de dizer que não sabe algo, mas pode revelar que vai estudar, vai buscar saber caso tenha uma pergunta de um(a) educando(a) que não consiga resolver na hora (FREIRE, 1996). É inerente ao(à) professor(a) de pensamento progressista que a atual política do neoconservadorismo insiste na neutralidade da docência. Esse ponto de vista é defendido por quem defende que os(as) alunos(as) não tenham criticidade, como se fossem seres humanos neutros no meio social (FREIRE, 1996). Charlot (2013) exprime a necessidade do(a) professor(a) se

comprometer com a formação do(a) educando(a) como um engajamento sociológico fundamental à sociedade e que repercute na noção de escola democrática.

Ensinar exige compreender que a educação é uma forma de intervenção no mundo – posicionar-se de forma neutra ou indiferente é negar a desigualdade social e a importância do “ser” do(a) professor(a). Compreender que a prática educativa crítica é uma forma de intervir no mundo é corroborar para uma prática em que há criticidade, reflexão e posicionamento (FREIRE, 1996). É evidente que do ponto de vista da classe dominante é interessante que sejamos neutros(as) em nossas aulas, com uma prática imobilizadora e ocultadora de verdades; ou seja, uma prática reprodutora para o silenciamento de corpos em prol da estruturação de uma sociedade servil e alienada dos interesses mercadológicos. Charlot (2013) aponta que a escola e o(a) professor(a) muito se valem de regimentos em que punem ou proíbem uma série de ações e vestimentas na busca de cumprir autoridade, mas sem respeito às diferenças entre os(as) educandos(as), impedindo diálogos críticos e emancipatórios quanto à igualdade de gênero ou a problematização da violência doméstica, por exemplo.

Ensinar exige liberdade e autoridade – como subproduto da dualidade entre liberdade e autoridade, existe um tensionamento sobre até que ponto exercer a autoridade e não o autoritarismo. Como ficar no meio termo que se insere entre a liberdade sem limite e a liberdade asfixiada? Freire (1996) defende que quanto mais criticamente a liberdade assuma o limite necessário tanto mais autoridade ela tem, eticamente falando, para continuar lutando em seu nome. A liberdade amadurece no confronto com outras liberdades, na defesa de seus direitos em face de autoridades que lhes são postas; é decidindo que se aprende a decidir porque a experiência faz parte da construção do conhecimento (FREIRE, 1996). A autonomia se constrói a partir da experiência, nas inúmeras decisões que são tomadas, nos erros e acertos e na forma que lidamos com eles. O amadurecimento, bem como a autonomia pode ocorrer todos os dias e é nesse sentido que existe uma pedagogia da autonomia centrada nas experiências de liberdade, que são estimuladoras de decisões e de responsabilidades (FREIRE, 1996). Charlot (2013, p. 55) faz uma indagação: “Restaurar autoridade ou amar os alunos?” O autor nos apresenta um questionamento que vai ao encontro de outras problemáticas existentes no Brasil porque temos um histórico de invisibilidade dos efeitos da escravização, do autoritarismo, da tortura etc. É necessário ressaltar práticas educativas pautadas em ações para o coletivo.

Ensinar exige tomada consciente de decisões – quando trabalha a perspectiva de intervenção, Freire (1996) não se refere somente à intervenção vista de forma positiva por professores(as) que se dizem progressistas; ou seja, abrange tanto aquela prática educativa que aspira por mudanças sociais como a que pretende imobilizar a história e preservar as desigualdades

sociais. Percebemos, então, que existem práticas autoritárias em ambas as partes: professores(as) de direita e professores(as) de esquerda (FREIRE, 1996). Dificilmente, algum(a) deles(as) considera a curiosidade ou até mesmo a opinião e criticidade do(a) educando(a). Para que existisse uma educação neutra não poderia existir nenhum tipo de discordância entre os seres humanos; seria preciso equidade social e unanimidade na forma como lidamos com a vida (FREIRE, 1996). Por isso, o que se deve ser almejado não é a neutralidade e sim o respeito, seja ao(à) educador(a), ao(à) educando(a) e ao conhecimento. Freire (1996, p. 57) defende uma luta contínua por direitos, posicionamentos e para negar a neutralidade: “Se a educação não é a chave das transformações sociais, não é também uma simples reprodutora da ideologia dominante” e devemos identificar as armadilhas das relações de poder nas escolas onde o(a) aluno(a) constrói sua vida durante mais de uma década.

Ensinar exige saber escutar – saber escutar está para além do saber ouvir. Freire (1996) ressalta a importância de saber escutar e defende que é escutando que aprendemos; quem tem o que dizer, também tem o que ouvir. É por isso que existe o diálogo, há fala e há escuta, há silêncio e há voz. A existência do silêncio é diferente de silenciar alguém, o silêncio também pode ser uma voz e a escuta vai além da escuta auditiva. Trata-se de uma escuta com abertura à fala do(a) outro(a). É escutando que nos preparamos melhor para nos posicionarmos, mas nem tudo que é ouvido, é escutado (FREIRE, 1996). Aceitar e respeitar as diferenças é uma das virtudes que sem escuta, não existe. Venâncio (2014) nos apresenta indícios de práticas educativas pautadas por “saber escutar” os(as) alunos(as), por meio da organização de unidades epocais sobre os mo(vi)mentos com os sujeitos de aprendizagem nas aulas de educação física e repercussões a toda a escola. Quando o(a) professor(a) se preocupa com os saberes desvelados nas práticas educativas, ele(a) busca uma escuta sensível às intencionalidades e às aprendizagens.

Ensinar exige reconhecer que a educação é ideológica – o poder da ideologia, ainda é a possibilidade que temos de docilmente aceitar que o que vemos e ouvimos é o que na verdade é, e não a verdade distorcida. Pois a ideologia está diretamente ligada a ocultação da verdade, de forma a tentar mascarar os acontecimentos que nos rodeiam (FREIRE, 1996). A partir disso, Freire (1996) defende que se faz necessário uma resistência crítica, não podemos nos isolar frente a nossa verdade e tratá-la como única e incondicional. Desta forma, é importante estar disponível a concordar e discordar, a errar e acertar. Estar disponível, para Freire (1996), é estar sensível ao mundo que nos rodeia. É estar aberto(a) ao aceite e à possibilidade de recusa. Charlot (2014) atenta para a ideologia que tem um propósito de justificar a divisão social do trabalho e de esconder as intenções da luta de classes sob a égide da autoridade da classe dominante.

Ensinar exige disponibilidade para o diálogo – minha segurança, como professor(a), não

deve se assegurar na possibilidade de que sei tudo. Não se deve poupar a oportunidade de expor sua opinião e dialogar sobre diversas temáticas com os(as) educandos(as). O sujeito que se abre ao mundo e aos outros inicia com seus gestos a relação dialógica, demonstra inquietação e curiosidade (FREIRE, 1996). A não observação do que está em volta do ambiente em que se leciona torna precário o modo de ensino e de aprendizagem daquela escola. Há um contorno ecológico, social e econômico no contexto que vivemos, bem como da realidade concreta em que os(as) professores(as) trabalham (FREIRE, 1996). Não se diminui a distância entre os(as) oprimidos(as) se mudando para onde eles(as) moram, mas sim aderindo a realidade ao sonho de justiça, luta pela mudança radical do mundo (FREIRE, 1996). Debater o que se diz, o que se mostra e como se mostra na televisão e outras mídias parece algo importante. Como educadores(as) progressistas podemos usar a televisão – ou a internet – para discuti-la e para desenvolver a consciência crítica. Charlot (2005) trata com cautela a questão da violência escolar e sua relação direta com as práticas de ensino diárias, ponderando sobre estratégias viáveis de diálogo por parte dos(as) professores(as).

Ensinar exige querer bem aos(às) educandos(as) – O desrespeito à educação, aos(às) educandos(as) e educador(a) corrói a sensibilidade ou a abertura ao bem querer da própria prática educativa. Sabe-se que a educação neoliberal possui atividade anti-humanista. O(a) educador(a) progressista precisa estar convencido(a) de ser o seu trabalho uma especificidade humana. A importância da compreensão da história – e da multiplicidade de vozes nos processos históricos – como possibilidade de comparar, analisar, avaliar as percepções sobre os próprios seres humanos como sujeitos que desejam aprender. Entende-se que a prática educativa tem um exercício constante na produção do desenvolvimento da autonomia de educadores(as) e educandos(as). Diante do exposto por Freire (1996), Charlot (2013) enfatiza que a função do(a) professor(a) não é de afetividade aos(às) educandos(as), mas, por outro lado, um respeito ao objetivo de ensino formativo, onde o amor aos(às) alunos(as) não está como obrigação. Essa perspectiva revela a possibilidade de que se o(a) professor(a) tiver de possuir amorosidade para com seus(as) alunos(as), isso indicaria uma aparição dos termos e máscaras à classe, como professor(a) herói(na) ou como vítima das convenções sociais.

CONSIDERAÇÕES

Mergulhados(as) pelos apontamentos da pedagogia da autonomia (FREIRE, 1996) e da teoria da relação com o saber (CHARLOT, 2000), compreendemos a importância para a formação do(a) professor(a) estudar, refletir e ter autocrítica sobre suas próprias práticas educativas diante das várias realidades existentes no mundo e um olhar sensível ao projeto político e pedagógico de

escola e de cidadã(o) que estamos formando. Concluímos que os ideais do neoconservadorismo no contexto escolar auxiliam o mito do fracasso e na visão individual do lucro (APPLE, 2017). Nesta pesquisa, construímos algumas possibilidades com melhores alunos(as) – mais especificamente com uma aluna do ensino médio – com características emancipatórias, críticas e autônomas de si na construção do conhecimento para a vida, deslegitimando a falta de êxito em determinada disciplina ou, quando isso ocorre, não necessariamente torna-se um(a) “fracassado(a) na escola”. Cabe refutar essa marca que carregará o(a) estudante como uma espécie de tatuagem vexatória durante seu percurso formativo escolar, até impossibilitando-o(a) na mobilização e no sentido de saberes ainda a serem descobertos.

Na análise da entrevista há elementos evidentes dos estudos de Freire (1996) e Charlot (2000) quanto aos saberes apropriados a partir de elementos da pedagogia da autonomia. Quando os(as) professores(as) estão cientes da teoria da relação com o saber e a vislumbram com os(as) alunos(as) nas suas próprias práticas educativas, é viável elencar estudantes autônomos(as), críticos(as) e emancipatórios(as) com sujeitos que (re)escrevem novos percursos formativos de ensino e de aprendizagem tanto para o(a) próprio(a) docente, quanto para o(a) aprendente. Acreditamos em uma educação física escolar (auto)crítica e antirracista, orientada à justiça social (VENÂNCIO; NOBREGA, 2020; VENÂNCIO *et al.*, 2021). Estamos inseridos(as) em uma sociedade que reforça a falácia meritocrática do empenho individual enquanto restringe oportunidades para sujeitos de uma determinada classe, raça/etnia e gênero. Essa falsa cultura meritocrática reforça as idiosincrasias de quem detém o poder, alimentando as desigualdades sociais (MCLAREN, 1997). Para compreender melhor as relações com os saberes necessários à prática educativa, vislumbramos a necessidade de ampliar os resultados deste trabalho com novos olhares, a partir da continuidade da investigação com o aporte teórico de Paulo Freire e de Bernard Charlot, mas com um maior número de estudantes.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- APPLE, Michael W. **A educação pode mudar a sociedade?** Petrópolis-RJ: Vozes, 2017.
- BETTI, Mauro; MAFFEI, Willer Soares; SO, Marcos; USHINOHAMA, Tatiana Zuardi. Os saberes da educação física na perspectiva de alunos do ensino fundamental: o que aprendem e o que gostariam de aprender. **Revista Brasileira de Educação Física Escolar**, Curitiba, v. 6, n. 1. ago. 2015.
- BORGES, Cecília Maria Ferreira; SANCHES NETO, Luiz. Compartilhando a análise de práticas

pedagógicas na educação física: perspectivas colaborativas. **Instrumento**, Juiz de Fora-MG, v. 16, pp. 231-248, 2014.

BRANDÃO, Carlos R. (Org.). **O educador: vida e morte – escritos sobre uma espécie em perigo**. Rio de Janeiro: Graal, 1982.

BRANDÃO, Carlos R. **Paulo Freire: tantos anos depois**. Rio de Janeiro: WAK, 2021.

CHARLOT, Bernard. **A mistificação pedagógica: realidades sociais e processos ideológicos na teoria da educação**. São Paulo: Cortez, 2014.

CHARLOT, Bernard. A questão antropológica na educação quando o tempo da barbárie está de volta. **Educar em Revista**, Curitiba, v. 35, n. 73, pp. 161-180, jan./fev. 2019.

CHARLOT, Bernard. **Da relação com o saber às práticas educativas**. São Paulo: Cortez, 2013.

CHARLOT, Bernard. **Da relação com o saber: elementos para uma teoria**. Porto Alegre: Artmed, 2000.

CHARLOT, Bernard. **Relação com o saber, formação dos professores e globalização: questões para a educação hoje**. Porto Alegre: Artmed, 2005.

DAVIS, Angela. **Mulheres, raça e classe**. São Paulo: Boitempo, 2016.

FLOR, Breno M. S. de; LIMA, Cyntia E. S.; SILVA, Iury C. de C.; SANCHES NETO, Luiz; VENÂNCIO, Luciana. Planejamento participativo como instrumento político e pedagógico em aulas de educação física no programa de residência pedagógica. **Revista Brasileira de Educação Física Escolar**, n. 4, v. 2, p. 123-137, 2020.

FREIRE, Paulo. **Educação e mudança**. 12. ed. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1979.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 43. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005.

FREIRE, Paulo. **Política e educação: ensaios**. São Paulo: Cortez, 1993.

FURLANETTO, Ecleide C.; PASSEGGI, Maria C.; BIASOLI, Karina A. **Infâncias, crianças e narrativas da escola**. Curitiba: CRV, 2020.

GOMES, Michell P. N.; SANCHES NETO, Luiz; GOMES, Valdemarin C.; SILVA, Maria E. H. Paulo Freire e Lukács: aproximações possíveis sobre a conscientização social na educação física escolar. In: SILVA, Maria E. H.; MARTINS, Raphaell M. (Orgs.). **Pressupostos freireanos na educação física escolar: ação e movimentos para a transformação**. Curitiba: CRV, 2020.

HOOKS, Bell. Educação democrática. In: MARIANO, Alessandro; CÁSSIO, Fernando (Orgs.). **Educação contra a barbárie: por escolas democráticas e pela liberdade de ensinar**. São Paulo: Boitempo, 2019, p. 200.

HOOKS, Bell. **Ensinando a transgredir: a educação como prática da liberdade**. São Paulo:

WMF-Martins Fontes, 2013.

JOSSO, Marie-Christine. **Experiências de vida e formação**. 2. Ed. São Paulo: Paulus, 2010.

KRONBAUER, Luiz G. Ação-reflexão. In : STRECK, D. R.; REDIN, E.; ZITKOSKI, J. J. (Orgs.). **Dicionário Paulo Freire**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2010.

KUNZ, Elenor. A imprescindível necessidade pedagógica do professor: o método de ensino. **Motrivivência**, Florianópolis, v. 9, n. 13, pp. 63-80, nov. 1999. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/motrivivencia/article/view/14359>. Acesso em: 31 ago. 2020, p. 69.

LIEBEL, Vinícius. Análise de charges segundo o método documentário. In.: WELLER, W.; PFAFF, N. **Metodologias da pesquisa qualitativa em educação**. Petrópolis-RJ: Vozes, 2013, p. 183.

LIMA, Cyntia E. S.; FERREIRA, Emmanuelle C. da S.; SANCHES NETO, Luiz; VENÂNCIO, Luciana. Breaking cultural “taboos” about the body and gender: Brazilian students’ emancipation from a thematic perspective of school physical education. **Frontiers in Education**, Lausanne, v. 5, n. 155, p. 1-8, 2020. Disponível em: <https://doi.org/10.3389/feduc.2020.00155>. Acesso em: 25 jul. 2021.

MCLAREN, Peter. **A vida nas escolas: uma introdução à pedagogia crítica nos fundamentos da educação**. 2. ed. Porto Alegre: Artmed, 1997.

MERLEAU-PONTY, Maurice. **Fenomenologia da percepção**. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1999.

NEPOMUCENO, Léo B.; CAVALCANTE, Jon A. M.; VENÂNCIO, Luciana; SANCHES NETO, Luiz. Círculo de cultura como componente qualitativo da pesquisa em educação física: reflexões teórico-metodológicas. **Pensar a Prática**, Goiânia, v. 22, n. 55524, pp. 1-13, 2019. Disponível em: <https://revistas.ufg.br/fef/article/view/55524>. Acesso em: 28 jul. 2021.

OLIVEIRA, Leandro P.; SILVA, Elizaldo, I.; VENÂNCIO, Luciana; SANCHES NETO, Luiz. A influência de Paulo Freire nos saberes e práticas docentes na educação física brasileira. In: SOUSA, Cláudio A.; NOGUEIRA, Valdilene A.; MALDONADO, Daniel T. (Orgs.). **Educação física escolar e Paulo Freire: ações e reflexões em tempos de chumbo**. Curitiba: CRV, 2019, v. 38, pp. 85-98.

SANCHES NETO, Luiz; VENÂNCIO, Luciana; SILVA, Eduardo V. M.; OVENS, Alan P. A socially-critical curriculum for PETE: students’ perspectives on the approaches to social-justice education of one Brazilian programme. *Sport, Education and Society*, online, p. 1-14, 2020. Disponível em: <https://doi.org/10.1080/13573322.2020.1839744>. Acesso em: 25 jul. 2021.

SILVA, Pterson A.; NOFFS, Neide A. **Planejamento participativo nas aulas de educação física escolar: significados existentes nesta proposta**. Curitiba: Brazil Publishing, 2020.

SO, Marcos R. **Lutas na educação física escolar: as relações dos alunos com o saber**. Curitiba: CRV, 2020, v. 40.

VENÂNCIO, L.; SANCHES NETO, L.; BRASIL, R. A.; ROCHA, L. L.; FERREIRA, E. C. S. Relação com o saber de um grupo de estudos de educação física escolar: as narrativas como modo e razão para pesquisar. **International Journal Education and Teaching – PDVL**, Recife, v. 1, n. 3, pp. 30-43, set./dez. 2018.

VENÂNCIO, Luciana. A relação com o saber e o tempo pedagogicamente necessário: narrativas de experiência com a educação física escolar. **Revista de Estudos de Cultura**, São Cristóvão-SE, v. 5, pp. 89-102, 2019. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.32748/revec.v5i14.13268>. Acesso em: 5 fev. 2021.

VENÂNCIO, Luciana. **O que nós sabemos? Da relação com o saber na e com a educação física em um processo educacional-escolar**. 2014. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Estadual Paulista, Faculdade de Ciências e Tecnologia, Presidente Prudente-SP, 2014.

VENÂNCIO, Luciana. Planejamento participativo em educação física escolar: um contexto situado de relações com os saberes e corresponsabilidades. In: VENÂNCIO, Luciana; SANCHES NETO, Luiz; ULASOWICZ, Carla; OKIMURA-KERR, Tiemi (Orgs.). **Educação física no ensino fundamental II: saberes e experiências educativas de professores(as)-pesquisadores(as)**. Curitiba: CRV, 2017, pp. 65-95.

VENÂNCIO, Luciana; BETTI, Mauro; FREIRE, Elisabete dos Santos; SANCHES NETO, Luiz. Modos de abordar a aprendizagem na educação Física Escolar: Sujeitos-interlocutores na relação com o saber. **Revista Brasileira de Educação Física Escolar**, Curitiba, v. 3, pp. 32-53, mar. 2016.

VENÂNCIO, Luciana; BRUNO, Brena D.; SILVA, Iury C. C.; FLOR, Breno J. M. S. DE; GONÇALVES, Yasmin; SANCHES NETO, Luiz. Temas e desafios (auto)formativos para professoras de educação física à luz da didática e da justiça social. **Cenas Educacionais**, Caetité-BA, v. 4, p. e10778, 2021.

VENÂNCIO, Luciana; NOBREGA, Carolina C. S. (Orgs.). **Mulheres negras professoras de educação física**. Curitiba: CRV, 2020, v. 42